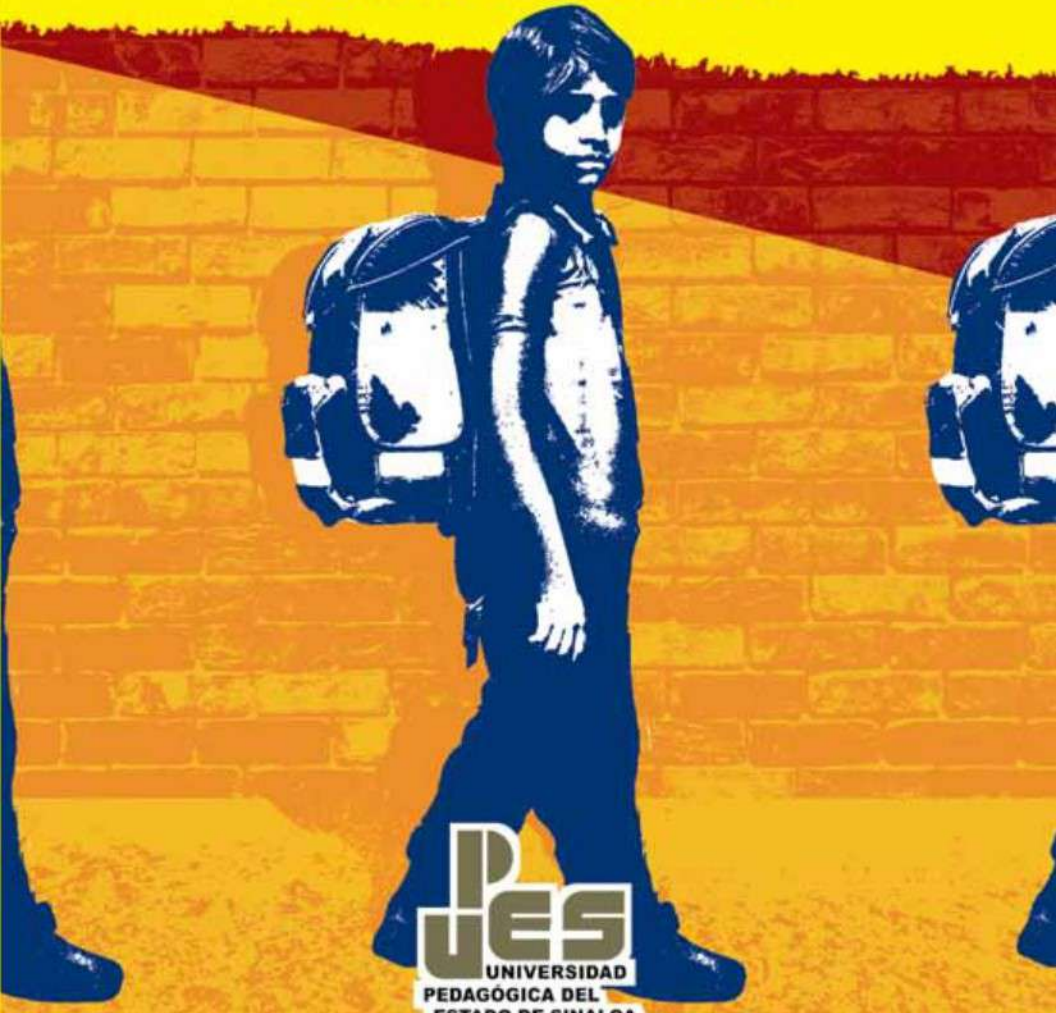
INDIFERENCIA DOCENTE

¿Un escombro del huracán llamado progreso?

Aniseto Cárdenas Galindo



UPES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

INDIFERENCIA DOCENTE

¿Un escombro del huracán llamado progreso?

Aniseto Cárdenas Galindo

Indiferencia docente
¿Un escombro del huracán llamado progreso?
Aniseto Cárdenas Galindo

© Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
Castiza s/n, Col. Cuauhtémoc,
C.P. 80027, Culiacán, Sinaloa

Impreso en México por
Multigráfica Publicitaria S.A. de C.V.
Democracias No. 116. Colonia San Miguel Amantla,
Alcaldía de Azcapotzalco. C. P. 02700, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-99011-4-1

Prohibida su reproducción total o parcial
sin autorización escrita del propietario
de los derechos patrimoniales.

HECHO EN MÉXICO

Publicación Digital
17 de noviembre 2021
ISBN: TRÁMITE

CONTENIDO

Notas iniciales 7
Prólogo 13
Introducción 17
Pobreza que no termina 21
El trabajo infantil; realidad de ayer, de hoy y de siempre 25
Sujeto, educación y sociedad 31
Realidades y lo pensado en educación 43
- El estudiar, ¿una falsedad? 48
- El profesor, ¿piensa a sus alumnos? 51

Desastre educativo: ¿Un escombro del huracán llamado progreso? 55
La clase, un discurso sustentado en el ordenar, preguntar y dictar 65
Interacción maestro-alumno: ¿ayudas pedagógicas? 77
La evaluación, ¿una simulación o una justificación? 85
Entre la interrupción y el contenido escolar 89
Un docente con compromiso y responsabilidad 93
- Pedagogía 94
- Pedagogía crítica 95
- El rol del profesor en la pedagogía crítica 96

Por un conocimiento emancipatorio 99
Apuntes finales 103
Referencias 107
Sobre el autor 113

NOTAS INICIALES

El libro *Indiferencia docente. ¿Un escombro del huracán llamado progreso?* es un texto escrito por un profesor originario del municipio de Badiraguato. De un municipio que, en su situación de marginación, no se aprecia desarrollo sostenido de empleo para sus habitantes, oportunidades de crecimiento profesional, técnico, laboral. Sin embargo, lo más valioso que tiene es su gente, gente que en el día a día lucha, busca en qué ocuparse, en qué trabajar, cómo ganarse la vida: busca el ingreso que dé sustento a sus familias, el desarrollarse como ser humano responsable, comprometido con dar su mejor esfuerzo para lograr el bienestar familiar.

En muchas familias, el esfuerzo es extraordinario y admirable por lo que hacen, para que sus hijos asistan a la escuela, para que estudien y busquen ser profesionales y se ganen la vida de manera diferente a la de sus padres, que se ganen la vida ejerciendo una profesión. Por ello, desde muy jóvenes los mandan a la ciudad o a los lugares que ofrecen los servicios educativos más sobresalientes para sus hijos. En muchos otros casos, la familia completa emigra de su lugar a dichos lugares para que los jóvenes estudien, abandonando sus pueblos, dejando atrás sus viviendas y demás familiares con el único propósito de ofrecer una mejor vida a los suyos. Así, hoy tenemos pueblos abandonados parcial o totalmente, pues la oportunidad está en otro lugar mas no en el lugar donde viven.

Badiraguato, como muchas otras regiones del país y del mundo, carece de atención, de una política gubernamental que siente las bases para que sus habitantes cuenten con los recursos suficientes para llevar una vida digna, donde no falte el alimento, la salud, la comunicación y, todo eso que caracteriza una vida confortable que da felicidad y paz en la sana convivencia.

En este libro se analiza este contexto marginal, la pobreza material y de oportunidades para la formación humana y profesional de las y los mexicanos pues, hoy más que nunca, la brecha entre ricos y pobres se ha acrecentado. Hoy tenemos menos ricos y más pobres. Hoy las mejores instituciones educativas están donde viven las personas que pueden pagar sus servicios y que, paradójicamente, las necesitarían menos. Las peores escuelas, las que carecen de

infraestructura física, tecnológica y humana, se ubican en los sectores poblacionales que más necesitan atención, que más necesitan educación de calidad.

Es en este contexto, en esta época, que el Banco Mundial reconoce la pobreza de aprendizaje que se da en los diferentes países, en los diferentes sistemas educativos. Por ello, en su informe sobre el desarrollo mundial de 2018; su mensaje principal se enfoca en *aprender para ser realidad la promesa de la educación*. En dicho informe se precisa que hablar de años de escolarización no es lo mismo que aprendizaje, es decir, asistir por años a la escuela no significa que se aprende lo suficiente. El que el niño, el adolescente o el joven, asista a la escuela y no adquiera los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, en los planes y programas de estudio, no solo se deja de aprovechar dicha oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional, sino que también es una gran injusticia, pues aquellos que pertenecen a los hogares marginados son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida.

El mismo informe del Banco Mundial indica que en los países de ingreso bajo y mediano, esta pobreza de aprendizaje constituye una problemática que se debe abordar con políticas claras y precisas. El organismo señala, además, tres dimensiones de la crisis de aprendizaje: resultados de aprendizaje poco satisfactorios, pues los aprendizajes que debería garantizar la escuela a menudo no ocurren. Los niveles de aprendizaje son bajos, no solo en los países pobres, sino que también en los países de ingreso mediano.

La segunda dimensión de la crisis de aprendizaje son sus causas inmediatas:

- Los niños no llegan a la escuela preparados para aprender; sus condiciones de nutrición, enfermedades y dificultades asociadas a su pobreza menoscaban el aprendizaje en la primera infancia.
- A menudo los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas.
- Con frecuencia los insumos no llegan a las escuelas o cuando se cuenta con ellos no tienen un efecto en el aprendizaje.
- Una mala administración y gobernanza suelen menoscabar la calidad de la escolarización. Si bien la dirección eficaz de los establecimientos educativos no aumenta el aprendizaje de los estudiantes de manera directa, lo hace indirectamente al

mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar que los recursos se utilicen de modo eficaz.

La tercera, son sus causas sistémicas y más profundas. Todos estos quiebres en las escuelas y las comunidades responden a factores sistémicos más profundos que distraen a los actores de la atención que se debe prestar al aprendizaje, como es el funcionamiento del sistema educativo que plantea dificultades técnicas que no permiten la alineación en torno al aprendizaje. Pero muchas de las causas más profundas de esta crisis de aprendizaje son de naturaleza política, pues los actores tienen diferentes intereses, más allá de los que implica el aprendizaje.

En este mismo informe se plantean algunas medidas para atender esta crisis: aprender más sobre el nivel de aprendizaje para que su mejora sea un objetivo formal y medible. Los países deben establecer una variedad de evaluaciones de aprendizaje bien diseñadas para ayudar a los docentes a orientar a los estudiantes, mejorar la gestión del sistema y concentrar la atención de la sociedad en el aprendizaje.

Basar el diseño de políticas en la evidencia para lograr que las escuelas estén al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Las buenas escuelas son aquellas que establecen sólidas relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los países pueden utilizar la evidencia existente para cerrar esa brecha y lograr que las escuelas funcionen mejor. De acuerdo con los resultados de este informe, se recomiendan tres áreas fundamentales:

1. *Estudiantes preparados.* Promover el desarrollo físico y cerebral adecuado a través de una buena nutrición y la estimulación temprana.
2. *Docentes capacitados y motivados.* Atraer personas talentosas al ámbito de la enseñanza.
3. *Insumos y gestiones centrados en la enseñanza y el aprendizaje.* Utilizar tecnologías que ayuden a los docentes a enseñar. Fortalecer la capacidad de gestión y facultades de los directores de escuela.

Construir coaliciones y alinear a los actores para que todo el sistema favorezca el aprendizaje. Que estas coaliciones permitan presentar información e indicadores públicos y transparentes a

fin de dar relevancia política al aprendizaje. Formar coaliciones para orientar los incentivos públicos hacia el aprendizaje para todos. Usar enfoques innovadores y adaptativos para determinar cuál es la estrategia más adecuada a su contexto y circunstancias.

Es esta realidad de pobreza material, de aprendizaje y cultural, la que caracteriza el desarrollo de las políticas públicas en el mundo que nos toca vivir. Una política en la que sigue prevaleciendo el conservar el poder. Un poder representado por un grupo de personas de la sociedad política y donde se ve ausente la sociedad civil. Y, por razones obvias el aprendizaje, lo educativo se relega, se encarga para su administración más de recursos financieros que de recursos humanos y de aprendizaje de los estudiantes.

El escribir estas notas, me remite al maestro Joel Barker (1990), quien nos comparte la siguiente historia:

Había una vez un sabio que solía ir a la playa a escribir. Tenía la costumbre de caminar en la playa antes de comenzar su trabajo. Un día mientras caminaba junto al mar observó una figura humana en la playa que se movía como un bailarín. Se sonrió al pensar en alguien bailando para celebrar el día, apresuró el paso y se acercó. Y vio que se trataba de un joven y que el joven no bailaba, sino que se agachaba para recoger algo, y suavemente lanzarlo al mar.

A medida que se acercaba saludó, —Buen día, ¿qué está haciendo?

El joven hizo una pausa, se dio vuelta y respondió: arrojo estrellas de mar al océano.

—Supongo que debería preguntar por qué arroja estrellas de mar al océano—.

—Hay sol y la marea está bajando y si no las arrojo al mar morirán—

—Pero joven, no se da cuenta que hay millas y millas de playa y miles de estrellas de mar, ¿realmente piensa que su esfuerzo tiene sentido?

El joven lo escuchó respetuosamente luego se agachó, recogió otra estrella de mar y la arrojó al agua, más allá de las olas. —Para aquella tuvo sentido—.

La respuesta sorprendió al hombre, se sintió molesto, no supo qué contestar, por lo tanto, dio media vuelta y regresó a la cabaña a escribir. Durante todo el día mientras escribía, la imagen del joven lo perseguía, intentó ignorarlo, pero la imagen persistía. Finalmente, al caer la tarde se dio cuenta de que, a él, el científico, él, el poeta se le había escapado la naturaleza esencial de la acción del joven.

Se dio cuenta que el joven había elegido no ser un mero observador en el universo y dejar simplemente que pasara ante sus ojos, sino que elegía participar activamente y dejar su huella en él. Se sintió avergonzado. Esa noche se fue a dormir preocupado. A la mañana siguiente despertó sabiendo que debía hacer algo. Se levantó, se vistió, fue a la playa y encontró al joven. Y junto a él pasó el resto de la mañana arrojando estrellas de mar al océano.

Las acciones del joven reflejan algo especial en todos y cada uno de nosotros. Todos tenemos la capacidad de contribuir con algo al universo y si como ese joven descubrimos ese don lograremos con la fuerza de nuestra visión definir nuestro destino. Este es vuestro desafío y es mi desafío. Cada uno debe encontrar su estrella de mar. Y si arrojamos nuestras estrellas bien y sabiamente no tengo dudas de que el siglo veintiuno será un lugar maravilloso.

Recuerda: una visión de futuro sin acción es simplemente un sueño. Una acción sin visión de futuro carece de sentido. Una visión de futuro puesta en práctica puede cambiar el mundo (Barker, 1990).

Con esta historia, permítanme terminar estas notas iniciales, haciendo énfasis en ti, amiga y amigo lector. Si escuchas este libro o si tienes la oportunidad de leerlo impreso, espero te detengas en cada uno de sus apartados, de sus capítulos, y te des un espacio de reflexión, de análisis de tu contexto, de tu situación familiar, económica, social. Piensa en qué hacemos, qué haces para que hoy y mañana tengamos una sociedad educada, una sociedad centrada en el aprendizaje y en el desarrollo profesional. Una sociedad donde prevalezca la armonía y la buena convivencia.

Si eres profesional de la educación, si ejerces la profesión de enseñar, profundiza un poco más en tus reflexiones, en lo que haces y dejas de hacer. Piensa, pregúntate; ¿me gustaría que mis hijos tuvieran un profesor como yo? ¿Dejaría en manos de un profesor como yo, la educación, la formación profesional de mis hijos?

Aniseto Cárdenas Galindo

PRÓLOGO

Aniseto Cárdenas Galindo, es un badiraguatense que se ha distinguido por su preocupación educativa, por la atención de la marginación social, porque la educación llegue a toda la población. En él, en su pensamiento, están presentes principios revolucionarios que le apuestan a que, con la educación se da el cambio, la movilidad, el crecimiento personal y el desarrollo social; pues, en su historicidad, resalta la cultura del esfuerzo, su lucha permanente por la alfabetización, por la educación de las y los mexicanos.

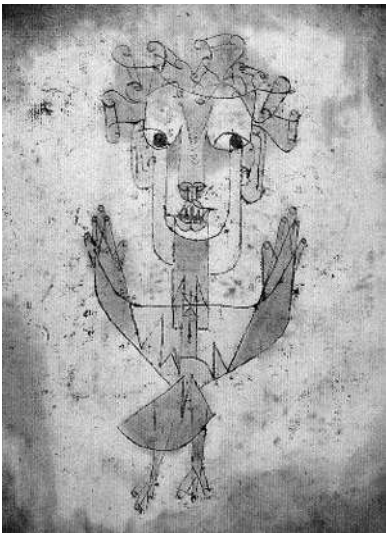
En su formación, en su desarrollo profesional; en su discurso se aprecia su preocupación no solo educativa sino también política; pues como lo expresara Pablo Freire, en el prólogo del libro de Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política* (1982); hay una politicidad en la educación como hay una educabilidad en el acto político... No hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma. De ahí que el educador se tenga que preguntar a favor de qué y de quién se halla al servicio; por consiguiente, contra qué y contra quién luchar dentro del proceso de su práctica.

En este texto, *Indiferencia docente. ¿Un escombro del huracán llamado progreso?* se lee, se analiza la situación de marginalidad, de pobreza, del rezago educativo que se presenta en nuestro país, de cómo en el aula las interacciones maestro-alumnos, no van más allá de eso, de interacciones, pues no se aprecia el desarrollo conceptual, el trabajo que, por tratarse de un aula en donde se da la intervención pedagógica se esperaría que sucediera.

En el contenido de esta obra, se comprende, dentro de sus posibilidades, contra qué y contra quién lucha Aniseto, se aprecia su apuesta por la docencia, por un profesional de la educación capaz, con una formación de un librepensador, de un pensamiento crítico. Puesto que, en este creciente desarrollo científico, tecnológico y económico que hoy se vive, se produce más desigualdad, más pobreza de la que se esperaría; ya que con ello debería existir menos hambre, menos pobreza, debería existir más igualdad en la distribución de los bienes, más salud y bienestar social. Sin embargo, este progreso va dejando a su paso marginación, pobreza,

desigualdad, analfabetismo, un rezago educativo inimaginable. Una injusticia impactante, que lacera no solo la fauna y la flora, sino que su impacto es cada vez más fuerte en la cultura, en lo humano.

En esta educabilidad, en esta política de desarrollo y de progreso, es preciso recuperar, por si se ha olvidado, como lo expresara Zygmun Bauman, en Retrotopía; lo que Walter Benjamin escribió en la década de 1940 en su *Tesis de filosofía de la historia* acerca del mensaje que representa el *Angel Novus*, que Walter llamó Ángel de la Historia, pintado por Paul Klee en 1920:



El rostro del Ángel de la Historia está vuelto hacia el pasado. Donde nosotros percibimos una cadena de hechos, él ve una catástrofe única que no cesa de amontonar escombros que aquella va arrojando a sus pies. Al ángel le gustaría quedarse, despertar a los muertos y recomponer lo que ha quedado reducido a pedazos. Pero una tempestad sopla desde el paraíso y esta se ha enredado con tal fuerza en sus alas que el ángel ya no puede plegarlas. Ese vendaval lo empuja de manera irresistible hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras el montón de ruinas crece ante él alzándose hacia el cielo. Es el huracán que nosotros llamamos progreso.

Es decir, hoy, donde la constante es el cambio, el avance científico, el progreso viene a representar la acumulación de riqueza material concentrada cada vez más en menos personas, en menos países y, los escombros, las ruinas, se generalizan más con los que menos tienen. Se les margina y, en muchos casos, son orillados a emigrar arriesgando sus vidas, perdiendo la vida muchos de ellos tan solo en busca de un espacio que les brinde la oportunidad de no morir de hambre. Buscan una oportunidad de ese dichoso progreso.

La economía, la lucha por la ganancia financiera y material, va destruyendo a su paso pueblos enteros que se transforman en pueblos fantasmas, que se habla de ellos en las historias que

cuentan los pueblerinos que han logrado llegar a sobrevivir en las ciudades, en los centros urbanos, en los que cada día nace un nuevo cinturón de pobreza, una nueva urbanización donde sus habitantes viven constantemente en medio de la violencia urbana, los riesgos de inundaciones, de contaminación, etc.

Estas y otras más son las ruinas que ese Ángel ve con sus ojos muy abiertos, sorprendido, quisiera detenerse y recomponer, restaurar, pero la velocidad de la ciencia, del progreso es tal que lo arrastra y solo logra ver el desorden y la destrucción. No puede hacer nada. ¿Se le presenta un sentimiento de impotencia? ¿Se siente indiferente ante tal destrucción? ¿O solo se sorprende de lo que es capaz el ser humano por la acumulación de poder y riqueza?

¿Será esta una de las interpretaciones de este cuadro? ¿será una señal de impotencia, de indiferencia, ante nuestra situación? Como lo expresa Guillermo Hurtado (2011) en *México sin sentido*, "la situación de un país preso de la violencia, pero, sobre todo, y lo más preocupante, preso del desánimo, del desconcierto, del nihilismo" (p. 3). ¿Es, acaso, lo que él manifiesta? que hemos perdido el sentido de nuestra existencia colectiva, que nos falta cohesión, dirección y confianza, "Cuando una colectividad carece de sentido, ha perdido la razón de ser, ha olvidado qué debe valorar, ha perdido el rumbo" (Hurtado, 2011, p. 3). De ahí que debemos remontar, debemos retomar lo mejor del viejo sentido, debemos encontrar nuevo sentido sustentado en la educación como ya se consideraba en la revolución mexicana. Un nuevo sentido construido por la sociedad, con nuevos actores que sean capaces de ofrecer liderazgos creíbles, fundados en la educación de las y los mexicanos.

Dra. Alma Hortencia Olmeda Aguirre
Rectora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

INTRODUCCIÓN

El mundo está detenido por el hambre que asola a los pueblos. Mientras haya desequilibrio económico, el mundo no piensa. Yo lo tengo visto. Van dos hombres por la orilla de un río. Uno es rico, otro es pobre. Uno lleva la barriga llena, y el otro pone sucio el aire con sus bostezos. Y el rico dice: "¡Oh, qué barca más linda se ve por el agua! Mire, mire usted, el lirio florece en la orilla." Y el pobre reza: "Tengo hambre, no veo nada." Natural. El día que el hambre desaparezca, va a producirse en el mundo la explosión espiritual más grande que jamás conoció la humanidad. Nunca, jamás se podrán figurar los hombres la alegría que estallará el día de la Gran revolución

Federico García Lorca[1]

Sí, hoy más que nunca, cuando la riqueza material, la riqueza intelectual, aumenta aceleradamente, parece que existe más pobreza y marginación. Y, por qué no expresar también, cuando existen más y más estudios y debates por el desarrollo de las personas y su humanidad, se aprecia cómo emigran pueblos enteros en busca tan solo de alimento. No se diga por salud o en muchos de los casos en busca de un empleo, un mejor lugar en la vida que les permita que sus hijos asistan a la escuela, se preparen y no sean igual que sus padres, que tengan una manera diferente de ganarse el alimento, que algún día vivan mejor que ellos.

Por otra parte, ese afán desmedido por la acumulación, ese afán que confirma un adagio popular muy usado ya desde tiempo atrás: tanto tienes, tanto vales. Esto es, tienes riqueza material, eres don señor. Si no la tienes, en algunos casos parece que no existes, que solo en ocasiones pueden recurrir a ti porque se necesita quién limpie los escombros que en nombre del progreso van dejando tirados, quienes se dicen que representan dicho progreso, el desarrollo y el bienestar del pueblo. ¡Qué indiferencia tan grande, tan agresiva y salvaje!

---

1. Citado en *La pobreza: un estudio filosófico de Paulette Dieterlen*. Ed. FCE-UNAM. México, 2003.

La indiferencia refiere a un sentimiento de inmovilidad, tanto en movimiento como en sentimiento, frente a alguna situación, una idea o una persona. Se puede decir que es una forma negativa de diferencia. Esta palabra proviene del latín *indifferentia*, que describe el estado de ánimo de una persona en el cual no siente atracción ni rechazo por ninguna de las situaciones o asuntos en que se halle enfrente. En otras palabras, esta persona se mantendrá indiferente.

Desde la psicología, la indiferencia es sinónimo de frialdad, puede indicar una actitud de supervivencia, como escudo o coraza, con el fin de protegerse y prevenir heridas. Se entiende como los momentos en que las personas se mantienen estáticas frente a lo que sucede. No reaccionan ni en lo positivo, ni en lo negativo.

La indiferencia viene a ser, entonces, una actitud de la que no se siente inclinación ni rechazo respecto de una persona, un asunto, o una cosa. El impacto de esto, en la época que estamos viviendo, se ha recrudecido, pues la desigualdad social y económica es lacerante y en proporciones inimaginables que se ha quedado ya como una constante en este siglo que nos toca vivir. Una constante que el progreso viene dejando como parte de sus escombros, como algo inevitable en el desarrollo de la industria, de la tecnología, etc.

Ante esta situación, ¿cómo y cuándo se podrá hacer realidad en nuestro país una mejor distribución de las riquezas? ¿Cómo hacer que la pobreza en lugar de ir en aumento disminuya? ¿Cómo lograr que todas y todos los niños reciban la educación, la atención tal y como lo contempla la Constitución Política de México? ¿Se continuará con los mismos modos que hasta estos tiempos se han venido utilizando? ¿En la escuela, esta desigualdad ya desapareció? ¿El maestro cuenta con los recursos suficientes para atender a la diversidad cultural que día a día se presenta en el aula? ¿Cuál es la actitud del docente ante los alumnos que por sus condiciones muy particulares tienen que trabajar? ¿Qué hace para que estos alumnos se apropien del contenido escolar? ¿Les brinda un trato especial o los atiende de la misma manera que al resto del grupo?

Estas y otras preguntas surgirán al leer este texto que reconoce la pobreza que impera en nuestro tiempo, que reconoce el trabajo infantil como una realidad en esta crisis global que cada vez más focaliza la pobreza, hace más pobres y menos ricos, que en estos tiempos de crisis existe un número considerable de niños que

trabajan para ayudar al gasto familiar, lo que necesariamente incide en su rendimiento y formación escolar.

En este mar de contradicciones y mundo paradójico, ¿qué pasa? ¿qué sucede con los pobres, con los marginados de la ciudad? Más concretamente, en este torbellino de aconteceres en el mundo, esta indiferencia, esta falta de interés por lo humano, por lo espiritual, lo cultural y lo social, ¿cómo se ve? ¿cómo impacta esta problemática en el aula escolar? ¿o acaso en el aula no se da ningún efecto? ¿El docente o la docente dispone de los estímulos suficientes, del tiempo, de los recursos, intereses, saberes y demás para brindar una atención humanitaria, solidaria y centrada en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas?

En este documento, amigo y amiga lectora, tendrás la oportunidad de reflexionar, de darte la oportunidad para ver a tu alrededor, de conocer un poco de lo que acontece en el aula de educación básica con el actuar de algunos docentes y niños que trabajan.

Es pertinente aclarar que no se busca generalizar lo que aquí se analiza con otros contextos, sino dar cuenta de eventos que en estos niños y docentes en particular se presentan. Debo decir que esto es producto de trabajo investigativo realizado desde el enfoque etnográfico y la entrevista a profundidad. Se aplicó en primer término un cuestionario a seiscientos niños y niñas de cuarto a sexto grado de primaria en cuatro escuelas para ubicar a los que trabajan; luego se realizó observación participante y se llevó a cabo la entrevista a profundidad. Así se desarrolló el proceso de investigación, desde el acceso al campo hasta culminar con el estudio.

POBREZA QUE NO TERMINA

La lucha entre ricos y pobres, entre bueno y malo, siempre se ha dado. Ya decía Thomas Hobbes en el Leviatán que el hombre es malo por naturaleza, que las riquezas son las mismas de ayer y de hoy, pero que el número de demandantes es cada vez mayor. De ahí la lucha constante que mantiene el ser humano por la competencia, por el tener siempre antes que el ser.

En la "...Grecia clásica los excluidos eran los esclavos, las mujeres y los metecos [forasteros]. Esta situación evidentemente ha cambiado a lo largo de la historia. Sin embargo, el tema de la exclusión sigue siendo un asunto que merece nuestra atención" (Dieterlen, 2003).

En nuestro tiempo, en una democracia como la mexicana, es posible afirmar que un grupo relevante de excluidos es el de los pobres. En México, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, en la medición de la pobreza serie 2008-2018, publicado el 05 de agosto de 2019, informó que 52 millones 425 mil 887 personas se encuentran en situación de pobreza. Esto representa el 41.9 por ciento de los mexicanos. De estos, 9 millones 310 mil 153 personas, que representan el 7.4 por ciento, viven en la pobreza extrema, razón por la cual tenemos que ocuparnos de ellos. En las democracias, los pobres son los excluidos.

Si nos ocupáramos más por lo que hacemos y dejamos de hacer, es posible que aspiráramos a escenarios más equitativos donde estuviera presente una Teoría de la justicia distributiva acorde con la situación de nuestra sociedad. De acuerdo con Jhon Rawls (1971), la justicia distributiva tiene dos aspectos: primero, una discusión que se da en el seno de las teorías; segundo, una aplicación práctica en la medida que dichas teorías contribuyen a diseñar políticas de combate a la pobreza.

Así se tiene que, en torno a la pobreza, en algunos países se ha transitado más que en otros por la justicia distributiva. "...en 1834 en Gran Bretaña se instauró El Acta de la Ley de los Pobres, cuyas políticas se basaban en el principio de "menor elegibilidad". Esto significa mejorar notablemente las condiciones de trabajo en las fábricas para que el trabajo honesto fuese "más elegible" que la

vida criminal. En 1869, T.H. Green, el "abuelo" del trabajo social en Inglaterra, fundó la Sociedad de la Organización Caritativa.

Entre los trabajos de dicha sociedad se encontraba el estudio "científico" de la pobreza, que consistía en desarrollar técnicas para distinguir a los pobres que merecían ayuda, de los pobres a los que se les consideraba como un residuo de la sociedad, es decir, los que no lo merecían. Green era un liberal, por lo que pensaba que eran las sociedades y no el Estado las que debían ocuparse de la pobreza; sin embargo, detectó grandes fallas en los contratos que propiciaban que los trabajadores hambrientos aceptaran acuerdos desventajosos con los propietarios explotadores (Dieterlen, 2003).

En la Comisión de las Comunidades Europeas en el *Reporte de las acciones específicas comunitarias sobre los programas para combatir la pobreza*, definen a los pobres como "...aquellas personas, familias y grupos de personas cuyos recursos materiales, culturales y sociales son tan limitados que los obligan a estar excluidos de una forma de vida mínimamente aceptable en los Estados en los que viven" (Dieterlen, 2003).

Así, en los diversos contextos y épocas, ha habido quien o quienes se ocupan y preocupan por los pobres, por la pobreza, por este flagelo que ataca a la mayoría de los habitantes del planeta. Paradójicamente, hoy que se habla de mayores riquezas, más tecnología, más ciencia e inteligencia, es cuando mayormente se observan los estragos que esta ocasiona. Y, si esto fuera poco se tienen las guerras que con pretexto un tanto endeble, o endeble totalmente, se lanzan los poderosos contra los débiles. Estamos hoy como siempre: prevalece el más fuerte, el más poderoso, el que tiene mayor capital.

¿En dónde queda el avance del conocimiento? ¿el gran logro de la tecnología y la ciencia? ¿o, es qué se desarrollan para atacar al marginado, al que se le debe desposeer de sus poderes, de sus pertenencias? ¿qué no deben ser para la salud, el bienestar social? ¿para un mejor nivel de vida? Tal parece que no es así. Pues como lo expresa el exsecretario del tesoro del presidente de los Estados Unidos (de la administración de la familia George W. Bush), en el libro El Precio de la Lealtad de Ron Suskind (2004), que con unos cuantos millones de dólares se solucionaría el problema de abasto de agua en un amplio sector de la India, pero que no es posible realizarlo puesto que al darse cuenta en otros espacios del planeta

también lo demandarían y, que además existen otras prioridades como acabar con los gobernantes que representan símbolos de atraso y represión para la humanidad. Asunto que preocupó y ocupó a este exsecretario, mas no logró vencer las inercias.

¿Será que suministrar de agua a esa y otras regiones del mundo que cada día carecen más del líquido vital, no genera la movilidad económica que el mundo globalizado, metalizado, demanda? A pesar de que las investigaciones actuales en relación con el agua potable, en particular, informan del desabasto, de la escasez que se tiene y del gran problema que se avecina por el uso y mal uso del líquido, no se realizó lo que proponía este exsecretario al gobierno de Bush. ¿Y, en cambio, unas cuantas guerras activan en todo y a alto nivel lo económico? Creo que así es, pues no se da el suministro de agua y las guerras continuarán, ya no solo en ciertos países sino en el mundo entero puesto que el concepto tradicional de "guerra" ha evolucionado a todos los ámbitos de la humanidad.

Hoy se dan las guerras comerciales, tecnológicas, etc., a cada instante, en segundos se pierde o se gana dinero, cultura e identidad. En esta pobreza que no termina, la manifestación del trabajo infantil en el mundo que nos toca vivir se recrudece cada día más, se implementan estrategias que vienen a convertirse tan solo en acciones políticas temporales, por no decir que en algunos casos solo son acciones electoreras.

EL TRABAJO INFANTIL; REALIDAD DE AYER, DE HOY Y DE SIEMPRE

¿Qué es el trabajo infantil? ¿Cuándo surge? ¿Cuándo es considerado problema? ¿Por qué sigue existiendo? El trabajo infantil, de acuerdo con el Dr. Patrick Staelens (1993) es considerado como "...el conjunto de actividades que implica, la participación de los niños en la producción y la comercialización familiar de los bienes no destinados al autoconsumo sea la prestación de servicios por los niños a personas físicas o morales." (p. 16). Este es tan antiguo como la misma humanidad. En las sociedades recolectoras y cazadoras, y posteriormente en las dedicadas a la agricultura sedentaria, era normal ver que los niños ayudasen a los adultos en la realización de diversas tareas. En la Edad Media, al cumplir los diez años, muchos niños vivían en casas de extraños, donde trabajaban como aprendices.

Este fenómeno del trabajo infantil cobra más presencia al instalarse en el contexto europeo las primeras manifestaciones del modo de producción capitalista. Al darse la introducción del sistema fabril, los propietarios de las primeras industrias, que solían estar más interesados en una mano de obra barata que en la cualificación de sus trabajadores, empleaban a mujeres y niños, que eran contratados con salarios menores que los hombres. Estos empleados mal pagados tenían que trabajar hasta dieciséis horas diarias y estaban sometidos a presiones, incluso a castigos físicos, en un intento de que acelerasen la producción.

El empleo de mano de obra infantil nunca se consideró como un problema hasta que apareció el sistema fabril: "En el siglo XVIII en Inglaterra, los propietarios de las fábricas de algodón recogían niños de los orfanatos o los compraban a gente pobre, haciéndoles trabajar a cambio, tan solo, de su mantenimiento. En algunos casos niños de cinco y seis años llegaban a trabajar entre 13 y 16 horas al día" (Greenhouse, 1998).

La existencia del trabajo infantil, se puede decir, que en gran parte se debe a la pobreza y a la costumbre:

> En la India, los niños pertenecientes a las castas inferiores llevan siglos trabajando, y tanto a la clase alta como a la baja les parece un hecho normal. La tradición es un elemento muy importante en países como Indonesia, Haití y Kenia, en los que niñas de 7 años trabajan de sirvientas. Una serie de estudios recientes señalan que existen 250 mil niños trabajando como empleados del hogar en Haití y 400 mil en Yakarta (Jakarta), la capital de Indonesia (Greenhouse, 1998).

Algunos reformistas en 1802 intentaron establecer restricciones legales para paliar este tipo de abusos, pero sus logros fueron escasos; no consiguieron siquiera reforzar las leyes existentes que limitaban el número de horas de la jornada laboral o la edad mínima para poder trabajar. Esto trajo consecuencias sociales negativas, entre las que destaca el analfabetismo de la población, el empobrecimiento de las familias y el crecimiento del número de niños enfermos y con las facultades físicas disminuidas. Es hasta 1878 cuando se dictó la primera ley inglesa relevante sobre explotación infantil.

Al ampliarse la revolución industrial al resto de Europa y a Estados Unidos se generalizaron, también, los abusos y la explotación de niños durante todo el siglo XIX y principios del XX. Provocando estos abusos, al igual que en el caso inglés, una indignación social que se vio reflejada en la aparición de leyes que limitaban tanto la edad mínima para trabajar como el número de horas por jornada laboral.

En la actualidad, existen millones de niños trabajando en el mundo. Hecho que pasa inadvertido para la mayoría de las personas: vendidos o intercambiados como mercancía barata, muchos de ellos no logran escapar a la esclavitud o a la prostitución.

En otros casos, apenas logran sobrevivir ante las largas jornadas de trabajo, las cargas pesadas, las herramientas peligrosas o los productos químicos tóxicos. Los más fuertes, tal vez, saldrán adelante; pero quedarán marcados para siempre con los estigmas físicos y psíquicos del trabajo prematuro. En un período de su vida que debería ser de aprendizaje escolar y preparación para una edad adulta productiva, estos niños y niñas ven malograrse su infancia y, con ella, la promesa de un futuro mejor.

Quizá sea cierto que en el mundo existe cada vez más conciencia de este problema, sin embargo, existe un silencio sepulcral rodeando a las formas más graves de trabajo infantil: la ignorancia y el interés egoísta que tienden a perpetuarlo.

De modo que, frente al contexto de la crisis de la economía mundial:

> las familias se ven obligadas a enviar a los niños al trabajo. Esta es una derivación del hecho de que en la producción capitalista la miseria genera población. Es decir, el desempleo y la pobreza hacen necesario tener un mayor número de hijos y de esa manera tener mayores posibilidades de sobrevivencia (Greenhouse, 1998, p. 39).

Es así como muchos niños se incorporan a la fuerza laboral y se ven en la necesidad de descuidar o abandonar su educación ya que, a pesar de su anunciada gratuidad, constituye un peso muy importante para el presupuesto familiar, bajo la forma de útiles, uniformes y cuotas voluntarias.

De manera que el trabajo infantil ha reaparecido como un signo más en los tiempos de crisis, y por lo tanto el niño trabajador, el niño callejero, representan un producto de la crisis.

El niño callejero no es el único que trabaja, de ahí que se considere pertinente explicitar más lo referente al niño trabajador y al niño callejero. La gente que utiliza palabras como niños "callejeros" con frecuencia piensan en niños "molestos" o "problemáticos". Roy Gigengakc (1994) dice, cuando cita al suizo Glauser, "...que en el debate sobre quiénes son los "callejeros" la voz de los niños no se deja escuchar... Son normalmente grupos selectos quienes usan conceptos como niños "callejeros" ..." (p. 57). Así, con esta terminología las personas más pudientes se refieren a los niños pobres.

En el artículo de Gigengakc (1994) queda claro que, para la gente de clase alta, tanto adultos como menores de edad, cuando se refieren a los niños de la clase baja lo hacen utilizando palabras como "escuincle" o "chamaco", o cuando se refieren a un niño que causa lástima utilizan palabras como "muchamugre", "piojoso" o "chancludo".

De tal manera que términos como "niños callejeros" suponen una relación muy estrecha entre niños y algo como la "calle". Así, niños a los que diferentes agentes de la sociedad identifican

como “callejeros”, con frecuencia no están de acuerdo con este calificativo o denominación. “No soy de la calle, pues no soy cementero” (Gigengakc, 1994, p. 58). Con esta actitud manifiestan que no aceptan ser callejeros pues se sienten insultados. Ya que en el lenguaje cotidiano el ser “callejero” se refiere a personas mal vistas o que su comportamiento es vulgar.

Cuando los niños dicen ser callejeros lo manifiestan en los siguientes términos: “Somos niños callejeros. Somos de la calle porque no tenemos mamá y no vivimos en nuestra casa” (Gigengakc, 1994, p. 58). El autor considera una segregación entre los niños pobres en categorías como niños de y en la calle. Ya que dice “...” niños callejeros” solamente son aquellos niños a los cuales se les aplica la etiqueta “callejero” con éxito” (Gigengakc, 1994, p. 59). Así, de acuerdo con lo anterior, se puede considerar a “niños callejeros” a aquéllos que viven y sobreviven, utilizando y ocupando espacios públicos.

Por lo tanto, de acuerdo con Andrea Bárcena (1990), el concepto del trabajo infantil que está contenido en nuestra legislación y en los convenios internacionales ha sido rebasado por el fenómeno del niño callejero, que involucra a millones de menores en la búsqueda de su subsistencia. En general nuestra legislación actual se refiere a menores en actividades de prestación subordinada de sus servicios, por lo que la aparición del niño trabajador en la calle y el niño de la calle ha hecho más complejo el abordaje del problema.

En México, en el ámbito jurídico, ha persistido el problema de cómo y qué hay que hacer para que el texto constitucional no sea letra muerta. Ya que, en él, el trabajo infantil está prohibido y, sin embargo, se sabe que todavía persiste.

En el ámbito económico, la crisis ha producido un alarmante deterioro masivo de las condiciones de vida de la población. A tal grado que el sector de la economía informal —entendido como:

> el convencionalismo o la expresión más común para denominar al conjunto de las actividades caracterizadas por la precariedad con que se realizan, también por los bajos niveles de calificación de los trabajadores, de equipamientos de los negocios, de relaciones laborales formales, de registros administrativos (Coll, 1994, p. 77)

Es el sector en donde se desempeña la mayoría de los niños que trabajan, y que buscan atenuar con ello la merma de los ingresos

familiares. Por lo tanto, el "...sector informal expresa más bien todo lo que no es formal... implica lo "clandestino", lo "subterráneo", lo "negro", lo "marginal" (Coll, 1994, p. 77), o sea, es el desempleo disfrazado de empleo.

En el ámbito educativo, algunos investigadores como Sylvia Schmelkes sintetizan esta situación en dos graves problemas: "la desigualdad educativa y la deficiente calidad de la educación reflejados en los pobres resultados de eficiencia y retención, así como las altas cifras de reprobación... y la incapacidad por asentar un "alfabetismo funcional" (Coll, 1994, p. 8). Planteando además un deterioro general del sistema educativo, que se manifiesta en la incapacidad de dar una cobertura nacional real en educación primaria. En este ámbito, los estudios oficiales señalan que:

> el niño que vive y/o trabaja en la calle tiene limitadas posibilidades de permanecer en el sistema educativo formal, debido al tiempo que dedica a sus actividades de subsistencia callejera y a la falta de respuesta de la escuela a las expectativas del educando para integrarse a corta edad a la población económicamente activa, con buenas posibilidades de obtener un ingreso remunerado que le permita mejorar su calidad de vida (Coll, 1994, p. 78).

En este sentido, el número de niños que trabajan y asisten a la escuela se ha incrementado en estos años, de manera que se podría exigir al modelo educativo que se adapte a estas exigencias y no condene a excluir a un importante sector de la población escolar.

¿Sabe el docente que algunos de sus alumnos trabajan y estudian? ¿Cuál es su actitud frente a estos niños? Actitud entendida como la disposición de ánimo que manifiesta externamente el docente para atender a estos niños. O ¿acaso le es indiferente? ¿Su formación profesional no contempla atención para esta población? ¿O es que lo acelerado del conocimiento, el tan llevado y traído bum de las tecnologías en la educación, le distrae y solo alcanza a atender los escombros que en su camino viene dejando ese huracán llamado progreso?

SUJETO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

El sujeto escolar no es un ser ahistórico sino que tiene su historicidad (Rockwell, 1987; Portelli, 1983; Berger y Luckman, 1984) muy particular y, desde luego, porta una carga de saberes que representan su cultura. La educación es y ha sido una de las bases primordiales que rigen a la sociedad (Durkheim, 1976). De tal manera que, ligada a la vida del hombre, se ha ido transformando y revolucionando la existencia de los pueblos.

La palabra educación "viene del latín: *educare*, crear, alimentar, nutrir; y de *educere*, conducir, llevar, sacar fuera" (Lemus, 1969, p. 14). La educación es la conducción de los discípulos hacia la transformación de ellos y del medio. Es ante todo una realidad eminentemente social, una resultante de la sociedad; sin dejar de ser un proceso integrante de esa misma sociedad (Durkheim, 1976).

Para la sociedad, es el medio por el cual logrará crear las condiciones esenciales para su propia existencia. "...consiste en una socialización metódica de la generación joven" (Durkheim, 1976, p. 98). Entendiéndose a la socialización como el proceso de interiorización de las normas sociales, el proceso por el cual el individuo convierte la cultura que lo rodea en algo propio.

La educación surge a la par con la sociedad y con su estructura celular que es la familia y esta, desde el punto de vista histórico, "constituye el más concreto, real y legítimo de los poderes educativos" (Lemus, 1969, p. 65). De tal manera que, desde su origen a la fecha, es encargada de la primera educación[2]; así que cuando el niño arriba a la escuela llega con un cúmulo de conocimientos, experiencias y actitudes que ha adquirido en el seno familiar.

La familia es un elemento activo que nunca permanece estacionado, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida

2. Esta primera educación, Berger y Luckman la entienden como socialización primaria, mientras que Durkheim la maneja como el pasaje del ser individual al ser social.

que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a otro más alto (Engel, 1974).

Conceptualizada desde la sociología clásica y con un enfoque macrosociológico, la familia se define "...como una institución social encargada de reproducir el orden social y de asegurar la transmisión del patrimonio técnico-cultural a las sucesivas generaciones" (Ciencias de la Educación, 1983, p. 631). La socialización es su función básica tanto en el plano individual como en el social.

Desde la pedagogía, la familia es considerada como "...el primer y principal agente educativo" (Ciencias de la Educación, 1983, p. 632). Por lo tanto, la familia es responsable de la primera educación de sus miembros y es en ella en donde se da la socialización primaria.

La vida social se entiende como la conjunción de los esfuerzos humanos para buscar formas de respuesta a las necesidades de todos, de manera que estas sean adecuadamente satisfechas. Así, las instituciones sociales son "...respuestas colectivas y organizadas frente a las necesidades conjuntas de los miembros de la sociedad" (Leñero, 1976, p. 16).

Al vivir en una familia, independientemente del tipo y forma que tenga, necesariamente se experimenta la vivencia social de un grupo primario institucionalizado. Entendida la institucionalización como aquella que "...aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores...Toda tipificación de esa clase es una institución" (Berger y Luckman, 1984, p. 76), es decir, se ha institucionalizado.

La escuela nace como una consecuencia de esas acciones tipificadas. Del griego *schole*, y del latín *schola*, lugar de estudio, surge "...como alternativa a la desaparecida educación tradicional de la familia y la comunidad" (Ciencias de la Educación, 1983, p. 567) y es el más claro y concreto de los agentes educativos.

La escuela tiene como función específica la instrucción y opera bajo cierto grado de violencia simbólica (Bourdieu, 1981) sobre la voluntad del sujeto de la educación. En ella se aprueba o se suspende, suceden cosas divertidas, "se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero es también un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano, se pasan papeles de mano en mano, están en filas y afilan sus lápices" (Jackson, 1992, p. 15). En fin, considerada como segundo agente educativo, la escuela interviene en la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1984).Por lo tanto, al ceder la familia la

educación sistemática, le corresponde a la escuela ayudar al niño para que sepa qué puede hacer, en dónde es más conveniente, cómo puede ser útil a las personas que son ajenas a su familia, cuál será su lugar más adecuado. Y la escuela fracasa cuando no logra que el niño se sienta compenetrado con el mundo exterior a su hogar y cuando no es capaz de encontrarle el lugar, el papel, para el cual tiene mejores aptitudes.

La escuela puede ser un órgano directo de la comunidad, de la familia, pero opera bajo la autorización y supervisión del Estado por lo cual, desde el ángulo que lo miremos, constituye un poder educativo. El Estado es un producto de la sociedad al momento de llegar a una fase determinada de desarrollo. Se le puede entender desde la política como una institución jurídica que representa y personifica la nación en el interior y exterior del país y que asegura su administración y cohesión. Y, además, supone la existencia de un conjunto de organismos y servicios que llevan a cabo la administración de un país, bien en un Estado simple o completo de territorios más o menos independientes o autónomos (Ciencias de la Educación, 1983).

En el contexto europeo, históricamente, el Estado ha intervenido directamente en la educación desde la reforma protestante (siglo XVI), alcanzando gran intensidad en el siglo XVIII (monarquías del Despotismo Ilustrado). A tal grado, que en este siglo asume el control educativo, desplazando a la Iglesia como poder fundamental. Por lo que, a partir del XIX, la escuela es convertida en un instrumento para afianzar la política estatal. Se establece la escolaridad obligatoria, se constituye una burocracia educativa, se diseñan planes de estudio.

En fin, el sistema educativo es transformado y utilizado para la unificación política de los ciudadanos, entre otras cosas, a través de la imposición de una lengua nacional, la inculcación de una educación cívica y el adoctrinamiento en una historia de inspiración ultranacional (Ciencias de la Educación, 1983).

De tal suerte que, en los tiempos actuales, el poder del Estado parece que disminuye cada vez más frente a organismos como la UNESCO o el Banco Mundial, sin embargo, sigue manteniendo el control de la escuela, sea pública o privada.

La escuela con la pretendida homogeneidad que pregona, bajo planes y programas de contenidos semejantes para todo el país y para cualquier tipo de alumno, hace "obedecer normas de conducta y hábitos de vestidos, higiene, puntualidad y asistencia

a niños que no necesariamente comparten y practican las mismas costumbres y responden de manera óptima a los comportamientos, habilidades y conocimientos exigidos" (Galeana, 1989, p. 20). El niño recibe un trato basado en el papel que debe cumplir como alumno, establecido en un número y su nombre aparece en la lista, dejando de lado toda su historia como individuo, olvidándose que ha sido conformado socialmente dentro de un determinado contexto familiar, cultural, económico y político.

Aquellos alumnos que no siguen las indicaciones, y de acuerdo con la flexibilidad y rigidez de cada maestro, son sancionados una y otra vez, señalados, etiquetados, reprobados, expulsados. Directa e indirectamente son llevados a desertar de la escuela.

Es decir, desde el punto de vista educativo, se es alumno normal si se logra avanzar en los diferentes niveles educativos, si se cumple con los requisitos establecidos por la institución escolar. Mientras que no se es normal cuando se llega tarde a la escuela, no manifiesta un aprendizaje similar al resto de los alumnos, no se avanza de manera similar a los otros alumnos en los diferentes niveles educativos (Baudelot y Establet, 1987).

Desde luego que en esta anormalidad tiene mucho que ver la falta de apoyo material y psicológico en la vida familiar, pero la escuela misma funciona en un ambiente general de maltrato en donde los pobres e indefensos se ven afectados principalmente por sus prácticas cotidianas.

El primer maltrato hacia los niños pobres es la falta del servicio educativo gratuito. "Ningún menor puede permanecer en la escuela pública si no cumple con los pagos "voluntarios" que durante todo el año se le exigen" (Guzmán, 1994, p. 90).

Otra manifestación de maltrato es la extrema libertad con que los maestros manejan los recursos disciplinarios, que en gran medida son permitidos tanto por la institución como por los padres de familia. O sea, como lo dijera Jesús Palacios (1984), la familia, al igual que la escuela, tiene la finalidad de producir seres sumisos. Es decir, la escuela se empeña "...en perpetuar la mentira de que la sumisión y la aplicación son virtudes..." (p. 188).

Ya lo decía Kant (citado en Fernández, 1990), cuando el niño va a la escuela "...la primera cosa importante que se aprende en las aulas es a permanecer sentado" (p. 22). O sea que la escuela es la primera organización formal y burocrática a la que accede el niño.

Puntualizando que la escuela no es el único órgano que ayuda a la socialización del niño, sino que en este proceso participa la familia, los grupos de pares, la Iglesia, las distintas organizaciones de carácter voluntario, etc.

Sin embargo, el aula escolar constituye "el órgano de socialización primordial para el individuo durante la etapa de su vida comprendida entre el momento de la incorporación a la vida laboral activa o del matrimonio" (Parsons, 1990, p. 173). Es decir, en esta socialización se desarrollan habilidades y actitudes que vienen a constituir requisitos para su futuro desenvolvimiento en la vida.

El docente, entendido como el que imparte enseñanza, participa directamente en la socialización secundaria, o sea, en la socialización que se lleva a cabo en el aula escolar. Frente a sus alumnos encara una actitud y una intención. La actitud es representada por la actividad didáctica y es la manera como el maestro utiliza los medios a su disposición para que los caminos del aprendizaje resulten sendas adecuadas a la idiosincrasia de los alumnos (Merani, 1980).

La actitud pedagógica "es un arte que cualquiera puede aprender pero que pocos pueden asumir con propiedad" (Merani, 1980, p. 33); o sea es fácil de aprender, pero difícil de ejercer, ya que requiere una aptitud de donación y esfuerzo.

La actitud del maestro puede ser constructiva o destructiva, dependiendo de la intención que tenga. De tal manera que no basta la más amplia, decidida y desinteresada donación de uno mismo para obtener los mejores resultados, sino corresponde a las necesidades o requerimientos de aquél a quien va dirigida.

Por lo que, la actitud de disponibilidad mental y afectiva es la que pondrá la calidez adecuada a la relación educativa, actitud que permitirá que el alumno se sienta aceptado y comprendido en su manera de ser personal y en su independencia del maestro.

O sea, esta actitud, de cierto modo equiparada con el término de cooperación en donde el compromiso que entraña toda cooperación implica, en sí, el que dos partes que operan en colaboración se dispongan o autodeterminen a ejecutar, cada cual, lo que a cada cual le corresponde. ¿Y qué es lo que al educador y al educando corresponde operar o ejecutar en su relación cooperativa, en su tarea compartida?

En respuesta a este cuestionamiento diré que fundamentalmente se trata de adoptar unas actitudes adecuadas ante la tarea de

ayudar —el educador— y de aceptar esa ayuda —el educando—; y servirse en su acción de unas aptitudes o capacidades operativas, coherentes con la finalidad formativa y, por lo tanto, eficaces.

Pero lo que es motivo de análisis aquí, es la actitud del educador, que, por cierto, para algunos estudiosos de la relación de ayuda, existe un consenso amplio sobre la importancia de la personalidad del educador en esa actuación. Importa más su modo de ser —sus convicciones o creencias, sus valores y las actitudes de fondo que despiertan tales convicciones— que su modo de hacer, "la influencia bien entendida, que se opera en la relación de ayuda depende prioritariamente de la personalidad y solo secundariamente de la competencia técnica del educador, en cualesquiera de sus roles..." (González, 1992, p. 208).

Lo que no quiere decir en absoluto que un buen educador no tenga que ser competente en el uso de técnicas apropiadas para una intervención determinada. Lo que se está afirmando, con base en los hallazgos de múltiples investigaciones empíricas, es que el profesional de la ayuda —educador, orientador, etc.—, al utilizar las técnicas, se quedará muy corto en sus logros, o será plenamente ineficaz si el conocimiento y la práctica de unas determinadas técnicas no están incorporados a su personalidad. Es decir, falla si su utilización no se convierte, por decirlo de alguna manera, en un modo de hacer habitual y natural, donde los aspectos técnicos se diluyan en la actuación fundamentalmente humana del profesional en cuestión.

Son bastantes los testimonios existentes para sustentar estas afirmaciones. Nos parece suficiente referirnos a Carl Rogers, uno de los más representativos investigadores de la relación de ayuda centrada en la persona y en la comunicación profunda con ella, como medio de conocerla y de poder ayudarla a ayudarse a sí misma.

Carl Rogers, a través de sus estudios y experiencias en la psicoterapia, logró elaborar toda una teoría de la relación de ayuda que, según sus convicciones, no solo es aplicable a la ayuda psicoterapéutica sino a las relaciones de ayuda propias entre padres e hijos, profesores y estudiantes, orientadores y orientados, etc. Así pues, para el caso que nos ocupa, en cuanto a la actitud o disposición del educador para la intervención de ayuda, Rogers (como se cita en González, 1992):

> pone el acento precisamente en las virtualidades de una de las actitudes más propugnadas en su teoría: la de la

> aceptación positiva incondicional del otro tal como es, junto con la del respeto a su persona, que lleva a poner fe y confianza...en sus posibilidades de mejora, si se respeta su libertad creadora y se le hace consciente de que es él, en definitiva, el responsable de su vida, de sus decisiones (p. 210).

Según Rogers la actuación de una persona depende directamente de qué actitud adoptemos ante ella, de cómo la consideremos: más como objeto de estudio y como sujeto que pone en práctica lo que le digamos, más como sujeto activo, responsable de su propio desarrollo, al que le ayudamos confirmándole lo que verdadera y realmente es y puede llegar a ser.

Bien, en lo referente a la actitud, se trata de que el educador se disponga a llevar a cabo la tarea conjunta, cooperativa con sus educandos, de modo tal que conduzca a la eficiencia de su esfuerzo y del de los que están bajo su responsabilidad. En este sentido, como señala Edwards (1988):

> Desde la perspectiva que considera a la escuela como aparato ideológico del Estado, el maestro es portador y transmisor de la ideología dominante. Desde la perspectiva que considera a la escuela como la transmisora del acervo cultural y de los valores de una generación a otra, es el maestro el que realiza tan fundamental tarea. En ambas... es el maestro y su función lo que enfatiza como objeto de estudio en relación con la sociedad. Cuando el acento se pone en los alumnos se hace generalmente desde una perspectiva psicológica (p. 3).

Tanto el maestro como el alumno son sujetos sociales, agrega Edwards (1988): "Los sujetos viven y se reproducen por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento de la reproducción de la sociedad" (p. 3). En este mismo sentido: "Para el sujeto la vida se desenvuelve en su ámbito inmediato. La relación con las realidades no inmediatas se hace posible a partir de lo cotidiano, es decir, el sujeto accede a lo no cotidiano a partir de lo cotidiano" (Edwards, 1988, p. 4), para el autor, es en la escuela, en el diario acontecer del aula donde el sujeto educativo se expresa en todas sus dimensiones.

El sujeto es social desde que nace, se constituye siempre en relaciones con otros mediadores por las significaciones sociales de su mundo. Sujeto y mundo no son entes independientes, sino que se constituyen el uno al otro. Por lo tanto, puesto que el sujeto se constituye en la sociedad desde que nace, no se le puede considerar como una "tabla rasa". En relación con ello Edwards (1988) señala:

> El hombre particular, en palabras de Heller, al nacer en un mundo hecho y al apropiarse de él, se apropia al mismo tiempo de la alienación. [Entendiendo la alienación]...como la conciencia de los poderes en los cuales se ha hipostasiado, en el marco de la lógica de dominación capitalista fundada en determinadas relaciones sociales de producción (p. 5).

Y lo hace apropiándose de los modos de usar al mundo y de los sistemas de expectativas vigentes, por lo que "La identidad de los sujetos se constituye en sus prácticas que son diversas, multifacéticas y contradictorias entre sí" (Edwards, 1988, p. 5). Por medio de los diferentes tipos de comunicación verbal y no verbal, emotiva y racional que ocurre de modo espontáneo entre pares, los niños van construyendo conocimientos y generando visiones del mundo compartidas. Se van constituyendo como sujetos inventando, asumiendo, desarmando las normas del sentido común local. Los conocimientos se construyen en una lógica de relación.

La situación escolar está constituida de manera importante por los conocimientos que en ella circulan. "...los que se transmiten y los que se construyen. La escuela es el espacio social que debe, legítimamente, transmitir los conocimientos que con ese fin se han validado socialmente" (Edwards, 1988, p. 7), conocimientos que pueden ser definidos, como una construcción histórica de visiones del mundo que se presentan como lo "verdadero" para un periodo histórico determinado.

Así que, el contenido escolar o contenidos de aprendizaje son considerados como la experiencia de aprendizaje en un sistema de instrucción, componiéndose normalmente de la información relativa a una materia, asignatura o curso, a destrezas (memorización, conceptualización, abstracción) y las actitudes (voluntad de aprender, de construir, de organizar); como el producto de la identificación

de determinadas experiencias de aprendizaje necesarias para lograr las metas y objetivos de instrucción. El conocimiento se estructura, es decir, se presenta en una configuración organizativa en donde los procesos de selección, cuantificación, calificación y ordenamiento que determinan dicha estructura, dependen de las estrategias de aprendizaje y del conocimiento de la naturaleza intrínseca de la información.

Encontramos entonces que el asunto de los contenidos de aprendizaje está íntimamente relacionado con concepciones epistemológicas acerca de cómo concebir el conocimiento y el aprendizaje: si como medios para hacer llegar información o como medios para motivar el desarrollo de habilidades del pensamiento.

En la escuela, los contenidos de aprendizaje se constituyen como unidades de saber y de significaciones culturales que se organizan, se seleccionan y se estructuran en lo que se ha dado en llamar currículum formal, el cual expresa el "deber ser" de lo que el alumno debe incorporar. Ello es así porque la educación lleva explícita e implícitamente creencias políticas e ideológicas en función de los valores e intereses de la clase en el poder; es una práctica política en tanto se ha constituido en uno de los medios más importantes a través del cual se pretende conformar un determinado tipo de sociedad y, por ende, un determinado tipo de hombre. La institución social llamada escuela funciona entonces como difusora de la cultura y los conocimientos considerados como válidos, legítimos y dignos de ser distribuidos, signados en el currículum académico.

Sin embargo, como lo señalan Coll y Solé (1990) retomando la idea de Juan Delval, al adentrarnos al estudio de lo que sucede en dicho espacio escolar, nos encontramos con serias incongruencias en su seno, lo que justifica poner en el centro de la discusión el papel que juega la escuela. Tales incongruencias se expresan en el hecho de que en el plano ideal se pretende instruir y transmitir la cultura —el deber ser— pero en el plano real solo reproduce individuos sumisos y pasivos —el ser—. Ello lo explica Delval (2000) argumentando que hay una ruptura entre la escuela y el entorno, entre la vida escolar y la vida cotidiana, circunstancia bajo la cual, caracteriza a la escuela como inútil y deficiente.

Siguiendo a Coll y Solé (1990) hablar de contenidos de aprendizaje, es hablar del "...producto de la actividad y del conocimiento marcados social y culturalmente" (p. 322). Por lo que, si bien es

cierto que la actividad constructiva que desarrollan los alumnos está condicionada por ello, también es cierto que, al asimilar y apropiarse de los contenidos de aprendizaje, los alumnos les atribuyen significados propios y de acuerdo con sus referentes conceptuales.

La escuela, de acuerdo con Parsons (1990), es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de estatus sobre supuestos extrabiológicos. Y este estatus que se asigna a cada uno en la escuela, está basado en el rendimiento personal frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema escolar. Pero recordemos que la escuela, además de estas funciones, realiza otras.

La escuela es un aparato ideológico, es "...un campo de lucha donde el discurso legítimo del poder genera su red de situaciones escolares..." (López, 1993, p. 3). Se trata de una red de la que va a depender lo legítimo, ya que de acuerdo con el grado de inculcación del discurso y de los saberes que conlleve, va a permanecer dicha legitimidad.

Así, los saberes que han de socializarse a los alumnos a través de un discurso legítimo entran en competencia en ese campo de lucha que es la escuela y los alumnos que mejor estatus logren serán los que mejor se apropien del código establecido. Entendiendo al código como "...un principio regulador adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes" (Bernstein, 1993, p. 107).

Por otra parte, debe reconocerse que la selección de los contenidos a inculcar a través de la acción pedagógica se hace "arbitrariamente", puesto que el grupo dominante selecciona la cultura que debe inculcarse para constituir el "habitus", decidiendo los contenidos desde el poder que selecciona y expulsa, y que adopta la forma de "violencia simbólica" para imponer la "arbitrariedad cultural". Por lo tanto, los docentes deben tener claro que son "...delegados, mandatarios y que incluso sus efectos proféticos suponen aún el apoyo de la institución. Esto no quiere decir que no deben luchar por ser parte activa en la definición de lo que tienen que enseñar" (Bourdieu, 1990, p. 132).

La educación, pues, pretende en definitiva la formación "valiosa" de la personalidad y siendo la actitud la estructura básica de esta, el problema de la formación es central en las ciencias de la educación. Es central en el desarrollo del ejercicio profesional que

se realiza en el interior del recinto escolar. Pues, según sea capaz, ética y profesionalmente hablando, en este caso, el docente, será su práctica, su compromiso con la educación; con la formación de sus estudiantes.

REALIDADES Y LO PENSADO EN EDUCACIÓN

La experiencia profesional como docente y formador de docentes, hoy día, nos permite reflexionar, auto interrogarse en cómo pensamos a la escuela de hoy, qué alumnos pensamos para que cursen nuestros programas de estudio. Puesto que, con más frecuencia, nos encontramos con que los alumnos y alumnas presentan cierta resistencia a la lectura, a la tarea escolar que el modelo de escuela actual demanda. O sea, se tiene lo no pensado, el sujeto posmoderno, neoliberal, no el estudiante conceptualizado desde la escuela de la modernidad que precisa que el estudiar significa leer e interpretar textos.

En estas reflexiones se analiza en el mundo del mercado las concepciones de ciudadano y de consumidor, del estudiar y los actuares de quienes estudian y educan. Se arriesga expresando que en el aula escolar habría que ponderar práctica pedagógica que permita investigar, interesar al alumno en el conocer, en el proceder y actuar para lograr las experiencias de aprendizaje que esta sociedad competitiva demanda día a día.

En este análisis, para comprender la situación educativa actual, es pertinente citar a Ignacio Lewkowicz (2003) quien, en el encuentro de *Miradas y Voces*, celebrado en Córdoba, Argentina, comenta una escena de la película, *Caos*, sobre cuentos de Pirandello:

> *En la película hay una serie de cuentos; en el último, el personaje es el mismo Pirandello volviendo a la casa materna, en el sur de Italia, donde la madre ha muerto hace pocos días. En un momento está comiendo, solo, y se le aparece la madre. Le dice que no se preocupe, que no sufra tanto, que al fin y al cabo ya estaba vieja, vivió muchos años, que en los últimos años tampoco se veían tanto, y que piense en ella como pensaba cuando estaba viva. Entonces Pirandello le contesta que no tiene ninguna duda de que va a pensar en ella como pensaba cuando estaba viva; el problema es que ya no habrá nadie que lo piense a él como ella lo pensaba. Ya no habrá nadie que lo piense como en ella se pensaba. Se pierde eso: se pierde que alguien lo piense así. Si yo me pienso a partir de alguien que me piensa, y ese alguien ya no está más,*

> *entonces ya no voy a poder pensarme así. Entonces él tiene razón en estar afligido, porque ahora ya no puede pensarse a partir del modo en que la madre lo pensaba: ya no cuenta con ese pensamiento como materia para pensar.*

¿Por qué le preocupa a Pirandello que nadie lo piense como lo pensaba su madre? ¿Será que se siente constituido a partir del pensar de su madre? Será como bien lo expresa Lewkowicz (2003), que lo que uno piensa se dispersa si no puede integrarlo dentro del sujeto de pensamiento a partir del cual se le ocurrió ese algo. "Porque no es a mí al que se le ocurre, no soy yo el que estoy pensando: estoy pensando por conexión... y si mi pensamiento no vuelve allí no vale...nada que lo retenga porque entonces es solo una cáscara vacía, unos enunciados tontos, unas palabras que no piensan" (p. 3). Puesto que la realidad no es un objeto del pensamiento, sino aquello que lo activa. "El pensamiento mismo nace de los acontecimientos de la experiencia viva y debe mantenerse vinculado a ellos..." (Arendt, 1997, p. 13), como indicadores que le orienten. Esto quiere decir, que soy una construcción social, que se me piensa, que las instituciones, producto de la modernidad, instituyen un tipo de población:

> niños, alumnos, soldados, empleados, obreros, profesionales. Y todas las instituciones tienen un discurso que me piensa: cuando entro en un lugar, llego precedido por un discurso. Esto es lo propio de la era de las instituciones: el lugar me precede; ese lugar me constituye, pero a la vez me obstruye; existo porque hay un lugar para mí, pero existo porque ese lugar no me acomoda del todo (Lewkowicz, 2003, p. 4).

Es por esto por lo que Pirandello se preocupa: no habrá nadie que lo constituya como lo hacía su madre, no se le pensará igual nunca más.

Así, toda institución se sostiene en un discurso, en una serie de supuestos que presupone un tipo de sujeto. Sujeto que no es tal cual el que llega. Sin embargo, esta distancia entre lo esperado y lo que se presenta hubo un tiempo en que era transitable, tolerable, posible, en la era de las instituciones, de la modernidad. Cuando el Estado, metainstitución, albergaba, conectaba y volvía compatibles las diversas instituciones. Cuando la subjetividad

que producía el Estado era la del ciudadano (Corea y Lewkowicz, 2004). En la actualidad, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es muy profundo. Hoy las instituciones no pueden más que suponer el tipo subjetivo que las va a habitar, pues la lógica social no les entrega esa materia humana en las condiciones en que fueron supuestas.

De acuerdo con esto, el ciudadano es una realidad de la modernidad. Es un sujeto capaz de hacerse representar y, por lo tanto, necesita ser sujeto de conciencia. Pero ¿cómo se forja un ciudadano? ¿Se parte de un niño? ¿Cómo supone el Estado-Nación al niño? Si se le considera un ciudadano, quiere decir que es un adulto, que para llegar a serlo primero fue un niño. Un niño que, según el supuesto de los Estados Nacionales es inocente y frágil, que requiere amparo por su fragilidad y educación por su inocencia. No es sujeto de conciencia ni es aún ciudadano. Esto indica que, mientras no se es ciudadano se es un niño. Por lo tanto, es un excluido del mundo moderno en tanto no dispone de razón.

Pero ¿qué sucede en la transformación contemporánea? A ese hombre del mañana se le convierte en un consumidor de hoy o en un expulsado del consumo de hoy. Ese niño es un presente para el mercado:

> puro presente de consumo o puro presente de exclusión, pero no [es] proyecto de ciudadano... La dimensión de futuro es inconcebible para los mercados actuales. El futuro era el objeto tutelado por el Estado, pero para el mercado neoliberal no hay ninguna institución que genere futuro; el futuro se produce solo si hay alguna operación que habrá una perspectiva del después (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 110).

Hoy se vive en la era neoliberal, la era del mercado. "El Estado actual ya no... ["es definible"] como nacional sino como técnico-administrativo, o técnico-burocrático" (Lewkowicz, 2004, p. 31); su legitimación proviene de su eficacia en el momento en que efectivamente opera, se apoya sobre el consumidor.

La lógica del Estado-Nación, de las instituciones, es el estado sólido. La era neoliberal es la era de la fluidez. "La subjetividad estatal supone que la vida social está asentada sobre la solidez del territorio. El mercado produce la realidad de otro modo: la subjetividad neoliberal no se asienta sobre lo sólido del territorio

sino sobre la fluidez de los capitales" (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 111). Es decir, el mercado, pensado como un lago interno dentro de la solidez estatal, ha crecido hasta convertirse en océano, de modo que el resto son islotes conectados por un medio fluido. De tal suerte que los Estados, las instituciones son algo así como islotes flotantes que se mueven por al vaivén del mercado.

En este contexto neoliberal, de fluidez, la conexión entre dos puntos deja de ser permanente y, esta sucede, siempre, por contingencia.

En un medio fluido, dos puntos cualesquiera —que puede ser el padre y el hijo, uno y su puesto de trabajo, el docente y el estudiante— permanecen juntos porque se ha realizado las operaciones pertinentes para ello, y no porque un andamiaje estructural los encierre en el mismo espacio. En un medio fluido, cualquier conexión tiene que ser muy cuidada, no se sostiene en instituciones sino en operaciones, no tiene garantías, más bien exige un trabajo permanente de cuidado de los vínculos (Corea y Lewkowicz, 2004).

Mientras que, en un medio sólido, si se realiza una misma acción, se produce un mismo efecto; en fluidez no se obtiene el mismo efecto, las operaciones para seguir juntos van cambiando.

Esa transformación del hombre en consumidor, en un chico consumidor, es una manifestación clara de que la infancia, junto con la escuela y la familia, han dejado de ser instituciones sólidas. Agotada su capacidad instituyente, hoy tenemos chicos y no infancia. No tenemos niños inocentes y frágiles sino "chicos de hoy". Chicos que no están excluidos, que están pensando, tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquier adulto.

Desde esta perspectiva, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal, a la escuela llegan chicos y chicas que no leen, que no les gusta leer. Sujetos no pensados, con características alejadas de lo supuesto.

> Tal vez la lectura y la escritura tienen otro estatuto en la era de la información y en condiciones de fluidez (...) En el entorno informacional, la lectura y la escritura son herramientas técnicas al servicio de la navegación y de la conexión. La operación de lecto-escritura basada en la interpretación, sirve y es pertinente en un entorno del saber. Parece que la técnica de la escritura y la lectura en el entorno informacional carece del sentido con que se la inviste en el ritual escolar (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 85).

Nos encontramos con que el alumno, el chico, no es el sujeto esperado. Este, de acuerdo con Corea y Lewkowicz (2004), vive en condiciones de simular: simula realizar los trabajos escolares pues la literatura especializada y el dato empírico aportado por profesores de educación media superior y superior así lo expresan. El docente insiste en las tareas escolares y el alumno busca la manera de acceder a páginas[3] Web como *www.rincondelvago* y *www.monografias.com*, de donde sin interpretar, sin reflexión alguna, copia, corta y pega, integrando de esta manera el documento que necesita para atender la tarea que se le pidió. El docente la recibe y, en la mayoría de los casos, no lee los trabajos. "Los docentes no leen; los chicos no leen. El aburrimiento, el desinterés, la sensación de quedar por fuera de un texto opaco, es doble: se da tanto en los chicos como en los docentes" (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 83). Es decir, lo que se tiene hoy es una práctica docente agotada. Una pedagogía del aburrido.

Así, en entrevistas de pasillo tanto los alumnos como los docentes comparten, hablan del aburrimiento, del desinterés, de las dificultades que tienen sus alumnos para escribir y estudiar —no se olvide que estudiar significa leer e interpretar textos; estos comentan con sus compañeros: "*no me queda el trabajo, no entiendo al profesor, no entiendo lo que leo, ¿te lo explico con mis palabras?*". Como se aprecia, no solo se muestra la falta de un código compartido entre los alumnos y el docente, sino que, además, muestra que el discurso escolar, universitario, es superfluo para el joven estudiante, ya que el discurso académico supone mucho más que hablar, leer y escribir con palabras: supone la capacidad de operar un corpus teórico complejo y armado con su propio lenguaje.

En este ambiente destituido, ni el chico es un estudiante ni el que le imparte la asignatura, la clase, es un *"docente"*. Se vive en un entorno donde el saber, la evaluación y la autoridad están destituidos por un agotamiento práctico. ¿Qué hacer para que el estudiante estudie, para que se aproveche la era de la información, de las nuevas tecnologías en educación, para que aprenda a aprender?

---

3. 200 profesores que participaron en el diplomado en Pedagogía Centrado en el Aprendizaje, que la Universidad Autónoma de Sinaloa convocó como parte del Programa de Formación y Actualización Docente, en el 2006; en sus reflexiones manifiestan que sus alumnos no leen, que se quejan porque no le entienden al profesor, no les gusta la materia. Que sus alumnos solo copian los trabajos de la Internet; que han tenido que cambiar las estrategias de intervención.

El estudiar, ¿una falsedad?

La respuesta a esta interrogante no es nada fácil, habría que ahondar en su reflexión y análisis, pues existen opiniones que dicen que el estudiar sería una falsedad: "No he dicho que estudiar sea solo una falsedad; es posible que contenga facetas, lados, ingredientes que no sean falsos, pero me basta con que alguna de las facetas, lados o ingredientes constitutivos del estudiar sea falso para que mi enunciado posea verdad" (Ortega y Gasset, 1993, p. 1). El conocimiento, la ciencia no son falsas sino el hacer: estudiar una disciplina.

Las ciencias están ahí porque hubo quienes las crearon, quienes se emplearon en este menester porque las necesitaban. Esto es que, para entender, para conocer la verdad, no hace falta tener talento, ni poseer grandes sabidurías previas. Lo que hace falta es una condición fundamental: necesitarlo, entendiendo esta necesidad como algo mío, intrínseco y no como algo impuesto.

De ahí que el estudiar sería una falsedad, pues la vida, la sociedad, le impone al ser humano la necesidad de estudiar ciencias de las cuales él no ha sentido auténtica necesidad: "Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar "algo" ...de instruirse" (Ortega y Gasset, 1993, p. 3). Esto deja claro que la situación en que se encuentra el estudiante ante la ciencia es opuesta a la que vivió su creador. El creador no se encontró con ella y luego apareció la necesidad de poseerla, sino que fue lo contrario; primero sintió la necesidad vital y no científica que le llevó a buscar su satisfacción, a encontrar la ciencia.

El estudiante se encuentra con la ciencia ya hecha, como algo que se levanta frente a él y que, en el mejor de los casos, siente que le gusta, que le promete un futuro feliz y éxitos en la vida. Sin embargo, nada de esto tiene que ver con la necesidad auténtica, con la necesidad del creador. "La necesidad auténtica existe sin que tenga que preexistir ni siquiera en la imaginación aquello que podría satisfacerla. Se necesita precisamente lo que no se tiene, lo que falta, lo que no hay..." (Ortega y Gasset, 1993, p. 3). El alumno, ¿cómo se acerca a la ciencia? ¿Siente la necesidad auténtica o solo la estudia porque la vida se la impone? Quien solo la estudia:

> tenderá a no hacerse cuestiones del contenido de la ciencia... tenderá a reconfortarse pensando que ese contenido de la ciencia ya hecha tiene un valor definitivo, es la pura verdad. Lo que busca es simplemente asimilársela tal como está ya ahí. En cambio, ...el que siente la profunda necesidad de la verdad, se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacias, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que...sostiene; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho... (Ortega y Gasset, 1993, p. 3).

Quiere decir que, si no existiera la ciencia, el buen estudiante no sentiría la necesidad de estudiarla, o sea, no sería un estudiante. Puesto que se trata de una necesidad no auténtica, de una necesidad impuesta, externa. Al ser humano en esta situación se le obliga a hacer algo falso, a fingir que tiene la necesidad de estudiar, fingir que siente lo que no siente.

¿Qué hacer ante esta realidad? ¿Se le debe enseñar la ciencia al estudiante? ¿Se le debe obligar e imponer su estudio? O quizás, la alternativa que vendría a ayudar en condiciones de fluidez y de mercado sería, ¿enseñar la necesidad de conocer, de aprender la ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad es imposible hacer sentir al estudiante? ¿Cómo motivar al estudiante? ¿Cómo lograr que sea responsable de su propio aprendizaje, que autogestione sus aprendizajes? ¿Cómo enseñar al estudiante a aprender a aprender?

Seguramente, para atender estas y otras interrogantes en torno al aprendizaje, al aprender a aprender, el aprendizaje autónomo, autorregulado, esta discusión ha de centrarse en el sujeto, en el cómo aprende, cómo percibe y procesa la información. De acuerdo con De Corte (1995), citado por Castañeda (1999), el aprendizaje efectivo en situaciones escolares es un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a la meta, situado, colaborativo e individualmente diferente, sobre la construcción del conocimiento y del significado.

Lo que quiere decir que, desde esta posición, se concibe a un alumno activo capaz de procesar información y de construir tanto el conocimiento como las habilidades intelectuales que se requieren para ello. Este alumno, a partir de sus conocimientos previos construye los nuevos, de ahí lo acumulativo del aprendizaje. Es

autorregulado puesto que este es capaz de preparar y regular su propio aprendizaje, se orienta a metas porque provee intencionalidad explícita y da orientación interna a las metas. El aprendizaje es situado porque se basa en la experiencia de los alumnos en contextos y situaciones de la vida real y, es colaborativo puesto que se da en un proceso social.

Esta concepción nos remite a que, el aprendizaje significativo es la piedra angular de una educación centrada en la persona; puesto que "consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y se asimila". (González, 1991, p. 71). O sea, cuando un aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo que no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria, es transferible. Este aprendizaje siempre implica un contenido afectivo, ya que el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral.

Para lograrlo es necesario considerar no solo el contenido, sino también el funcionamiento de la persona integralmente: necesidades, intereses, inquietudes y conflictos que esta viva en ese momento o etapa de su vida.

Para que el aprendizaje se considere efectivo, según Karl Rogers (como se cita en González, 1991, p. 71), debe cumplir las siguientes características:

1. Incluye a toda la persona con sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia misma del aprendizaje.
2. La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona.
3. La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.
4. El cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede incluir modificaciones de actitudes, valores, conductas e incluso de la personalidad de quien aprende.
5. La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido, para que quede dentro como energía disponible; es decir, como un recurso del cual puede disponerse en cualquier momento.
6. La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje.

El aprendizaje significativo se dará cuando exista una atención real a la persona, a su individualidad, a su propio proceso de desarrollo. Cuando se atienda desde una posición holística, global, integral.

El profesor, ¿piensa a sus alumnos?

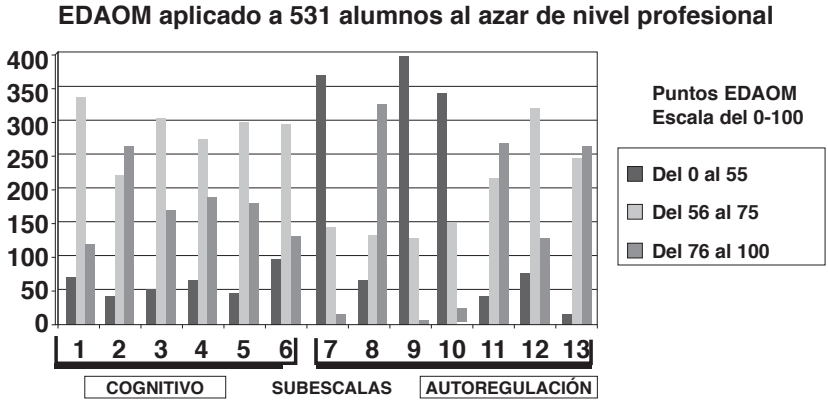
El profesor, ¿piensa a sus alumnos? Si los piensa, ¿cómo los piensa? ¿desde dónde? ¿por qué los piensa? La institución educativa, desde sus planes de estudio, piensa al sujeto que viene a cursar dichos estudios. En estos planes aparece explícitamente el sujeto y las cualidades que debe poseer para cursar los estudios en el plan en cuestión. No solo se piensa en el perfil de ingreso a este sujeto si no que en el perfil de egreso se precisan tanto las capacidades, saberes, cualidades, destrezas y competencias que dicho sujeto habrá de poseer y manifestar cuando egresa de este plan de estudios.

Es así, ¿cómo el profesor piensa a sus alumnos? ¿es la manera institucional de pensarlos? Y, el profesor, ¿cómo los piensa? ¿o no los piensa? Es posible, que desde su pensar, se da por supuesto que el alumno o la alumna que vienen poseen lo suficiente para el ingreso al nivel educativo subsecuente. Es decir, en el supuesto de este pensar, los alumnos y alumnas que se aceptan para cursar el plan de estudios en cuestión, son aptos para ello. Pero ¿cómo llegan esos alumnos? ¿cumplen con lo establecido en el pensar de la institución, en el plan de estudios? De hecho, lo que llega no es lo pensado, puesto que, desde la escuela de hoy, se espera como estudiante a un sujeto que sepa y le guste leer, que manifieste dominio teórico conceptual del nivel educativo anterior. O sea, un sujeto capaz de estudiar, comprender, analizar e interpretar información, con hábitos y condiciones de estudio suficientes.

Sin embargo, en el espacio áulico no se aprecia a este sujeto con las características indicadas. Se tiene a un sujeto no pensado, a un sujeto de hoy, que no lee, que no dispone de tiempo para la lectura.

Para ejemplificar esta realidad se utiliza la siguiente gráfica que representa a una muestra de 531 alumnos de educación superior de una escuela pública. Esta gráfica es resultado de la aplicación del instrumento para Evaluar las estrategias de aprendizaje y la orientación motivacional al estudio (EDAOM), de Sandra Castañeda Figueiras e Isaac Ortega (2004). En esta, quienes se ubican en el rango de 0 al 55 (color rojo en la gráfica) requieren atención urgente, de 56 al 75 (naranja) atención para reforzar y, del 76 al 100 no necesitan atención.

Gráfica 1. Resultados EDAOM, aplicado a alumnos de nivel profesional



1. Selectiva (Comprensión)
2. Generativa (Creatividad)
3. Recuperación Tareas (Memoria, cuadros, resúmenes)
4. Recuperación exámenes (preparación del examen)
5. Convergente (Organizar información en torno a una idea)
6. Divergente
7. Eficacia percibida (Qué tan capaz de diente)
8. Contingencia percibida (Capacidad de adaptación)
9. Autonomía percibida
10. Aprobación externa
11. Logro (Éxito académico)
12. Tarea (actividad escolar)
13. Dimensiones materiales (Valoración del material de estudio)

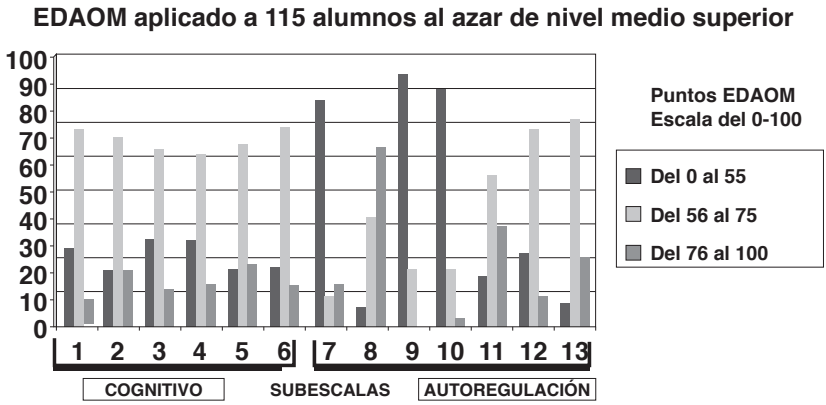
Al realizar el análisis, se aprecia que, de 531 alumnos, cerca de 78 demandan atención urgente en la comprensión lectora. En esta misma subescala, alrededor de 333 requieren atención para reforzar su comprensión lectora y, solo, en promedio 120 comprenden lo que leen. Es decir, 22.59% no demandan atención en la subescala que refiere a la comprensión lectora y el resto, 77.41% requieren que se les brinde atención oportuna para que logren acceder, a través de la comprensión, a los contenidos disciplinares del plan de estudios en el que se han inscrito.

Así, en las diversas subescalas, se aprecia un alto porcentaje de alumnos que demandan atención pertinente y oportuna en cuanto a sus estrategias de estudio para estar en condiciones favorables de acceder a los conocimientos y demás saberes que les ofrece el plan de estudios: en la subescala generativa el 49.16 % requiera atención y el 50.84% no la demanda; en la recuperación en tareas el 67.05% necesita atención y el 32.95% no.

De acuerdo con este instrumento, es así como llegan los estudiantes a la educación superior. ¿Así es cómo los piensa el profesor? ¿así los piensa la escuela? Tal parece que no se corresponde lo pensado con lo que llega.

Esto es en cuanto a educación superior. Pero ¿qué sucede en educación media superior? Los sujetos, alumnos y alumnas que en este nivel ingresan, ¿sí se corresponden con lo pensado? Pues, es claro que al referirse a la demanda que la escuela pública hace a sus estudiantes, es similar en los diferentes niveles educativos y, aún más si se refiere a educación superior y a educación media superior.

Gráfica 2. Resultados EDAOM, aplicado a alumnos de nivel medio superior



1. Selectiva (Comprensión)
2. Generativa (Creatividad)
3. Recuperación Tareas (Memoria, cuadros, resúmenes)
4. Recuperación exámenes (preparación del examen)
5. Convergente (Organizar información en torno a una idea)
6. Divergente
7. Eficacia percibida (Qué tan capaz de diente)
8. Contingencia percibida (Capacidad de adaptación)
9. Autonomía percibida
10. Aprobación externa
11. Logro (Éxito académico)
12. Tarea (actividad escolar)
13. Dimensiones materiales (Valoración del material de estudio)

En el caso de educación media superior, la muestra corresponde a 115 alumnos/as, donde se observa, en la subescala selectiva, que 30 de ellos requieren atención urgente, 74 para reforzar y, solo 11 no requieren atención en lo que refiere a la comprensión. Es decir, el 90.44% demanda atención y el 9.56% no la necesita.

Si se observa con detenimiento la gráfica, se concluye que, de este nivel educativo al superior, los requerimientos de atención demandados son similares.

Esto indica que la escuela en los diferentes niveles educativos debe ponderar una atención centrada en los sujetos desde un enfoque centrado en el aprendizaje. Debe hacer un alto y realizar diagnóstico pedagógico que oriente en la planeación e intervención educativa.

Entonces, ¿qué profesor se tiene y qué profesor debe tener la institución para la atención de este sujeto, de este estudiante que hoy llega a las aulas escolares?

DESASTRE EDUCATIVO: ¿UN ESCOMBRO DEL HURACÁN LLAMADO PROGRESO?

Estamos ante un mundo indiferente e injusto, globalizado, integrado en lo que a veces parece una aldea global, como algunos intelectuales lo denominan, donde da la sensación de que se ha establecido de facto un gobierno global, un gobierno que a través de la economía y las tecnologías establece las directrices en todos y cada uno de los ámbitos sociales, económicos, académicos y culturales. Donde lo económico marca la ruta, los pasos a seguir, en que, también el cambio se ha vuelto una constante permanente.

Un cambio, en el que lo educativo se ha considerado como la mejor puerta que existe para entrar en esa modernización, a ese primer mundo, a ese mundo globalizado que parece que todo lo tiene, que todo lo puede.

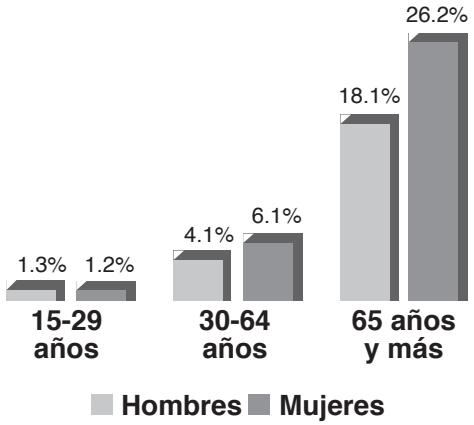
En este ámbito, las políticas internacionales buscan ejercer sus efectos por medio de convenios y recomendaciones de los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, entre otros, en los países en vías de desarrollo. De manera que las "propuestas, iniciativas y recomendaciones" emitidas por estos y adoptados por los países en cuestión, incluido México, datan de los años de la posguerra, y hacen referencia a redoblar esfuerzos para reducir el analfabetismo con el propósito de que, en el mediano plazo, la población económicamente activa, sepa leer, escribir y resolver problemas usando las operaciones fundamentales. Para ello, se recomienda destinar el 8% del Producto Interno Bruto (PIB) para gastos de educación.

Sin embargo, usted, la sociedad, todos nos preguntamos ¿Qué pasó con estas y muchas otras recomendaciones? ¿fueron recomendaciones no propias para nuestro país? O, ¿desde ya, desde ese entonces la indiferencia ante tales recomendaciones y ante

el pueblo de México ya existía? El dato histórico y la estadística nos ilustra que el analfabetismo cada día es más grande, pues ya no solo se refiere al analfabeta que no sabe leer o escribir un recado, sino también a quienes aun sabiendo no comprenden lo que leen o lo que escriben.

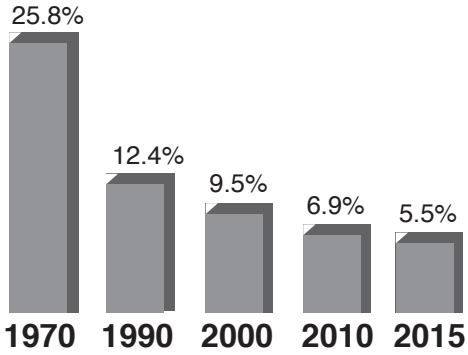
En estas fechas, en México, muchos jóvenes no asisten a la escuela, por lo tanto, no saben leer ni escribir. Existen jóvenes de 15 o más años que no saben leer ni escribir un recado. En 45 años el porcentaje de analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8 en 1970 a 5.5% en 2015, lo que equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir (ver gráficas).

Gráfica 3. Población analfabeta (Porcentaje)



Fuente: INEGI. Censo General de Población 1970.
INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda 1990.
INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.
INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.
INEGI. Encuesta Intercensal 2015.

Gráfica 4. Analfabetas por grupos de edad y sexo



Fuente: INEGI, Encuesta intercensal 2015.

En dónde quedaron las enseñanzas de José Vasconcelos y de su amigo el poeta, Carlos Pellicer, que, el primero, desde su llegada a la rectoría de la Universidad Nacional en 1920, lanzó la primera campaña de alfabetización que tuvo México. Un año después, siendo Secretario de Educación Pública (1921), dio continuidad a su iniciativa.

Estos dos personajes, se hacían presentes en las plazas públicas y, cuando el poeta lograba la atención del público, él y su amigo Vasconcelos sacaban su material, su silabario y empezaban a enseñar a quienes los acompañaban. ¿Fue solo un pasaje de la vida de estos ilustres personajes? Pues hoy se tiene no solo un grave rezago en el analfabetismo de las personas que no saben leer ni escribir, o que si saben pero que no comprenden lo que leen o escriben, sino que va mucho más allá, tenemos un gravísimo analfabetismo cultural.

De tal manera que, como consecuencia del proceso de regionalización y globalización internacional de los mercados, en este huracán del progreso, durante la década pasada y actual se conforman una serie de organismos internacionales, representativos de la universalización de las relaciones políticas y económicas. Como es el caso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que, dentro de sus propósitos para el crecimiento y desarrollo económico, asigna un papel muy importante a la educación pues la considera la palanca y motor del desarrollo económico y, el medio para la movilidad social.

En las recomendaciones de instancias como la OCDE, el paradigma educativo "Educación para Todos" (ET), las propuestas de la UNESCO en la agenda mundial de educación para el 2030, engloban igualdad de oportunidades, aumento de los años de escolaridad de la educación básica obligatoria, expansión de la matrícula en todos los niveles y, preferentemente, ampliación de la cobertura y elevación de la calidad de la educación básica.

Como se aprecia en el contexto educativo, se han venido presentando recomendaciones, cambios y reformas. Pero, aún con ello, existe un gran rezago en los diferentes niveles académicos. Por ejemplo, en nuestro país es un hecho real que en el transcurso de cada ciclo escolar son expulsados del sistema educativo de las escuelas públicas aproximadamente "un millón de menores entre 6 y 12 años" (Guzmán, 1994, p. 90), los cuales, por diversas causas, se ven obligados a repetir grado o a abandonar definitivamente la escuela.

En el informe del 11 de abril de 2019, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en relación con la educación obligatoria en México, a través de su consejera presidente, Teresa Bracho González, destacó que, a pesar de los avances, las evaluaciones de este instituto muestran grandes desafíos, tanto en la cobertura y la permanencia escolar, como en los niveles de logro de los estudiantes. Esto se ve agravado por la desigualdad observada entre los distintos servicios educativos. El instituto informó que alrededor de 4.8 millones de niñas, niños y adolescentes, de entre 3 y 17 años, no asisten a la escuela. Precisó que las tasas más altas de inasistencia están en preescolar y educación media superior. En esta ocasión, comentó que al inicio del ciclo escolar 2016-2017, 152 mil alumnos de primaria, 355 mil de secundaria y 780 mil de media superior no continuaron con su educación (INEE, 2019). Es decir, un millón doscientos ochenta y siete mil niños, adolescentes, ya no están en la escuela ¿Dónde están? ¿se incorporaron a la economía informal?

En este sentido, Manuel Gil Antón, en 2014 en *Las grietas de la educación en México* comenta lo siguiente: en promedio tenemos 114 millones de mexicanos, y de esos 74 millones nos ubicamos entre los 15 y 64 años. De estos 74, 31.9 millones está en rezago educativo. Es decir, el grueso de los mexicanos, el 43% de los que están entre 15 y 64 años, la mayoría de la población económicamente activa está en rezago educativo. ¿Qué se entiende por rezago educativo? 5.4 millones son analfabetas, no saben leer

o escribir un recado, están en absoluta carencia educativa; 10.1 millones que no terminaron su educación primaria, 16.4 millones no terminaron la secundaria. Mientras que los analfabetas están en carencia educativa, los otros 26.5 millones, tienen una educación obligatoria incompleta.

En otras palabras, 31.9 millones de mexicanos no han ejercido a cabalidad el derecho a la educación que consagra la Constitución. El problema educativo es que la mayoría de los mexicanos están en una condición de no contar con la capacidad de la lecto-escritura, que es la base de cualquier aprendizaje futuro, incluso es la base para poder resolver un problema de matemáticas.

¿Esto es todo? No. En el último examen realizado por la Secretaría de Educación Pública, el 60% de los estudiantes que terminaron la educación media no son ni si quiera la mitad de los que iniciaron la primaria en su momento: 6 de cada 10, después de haber asistido 12 años a la escuela, no saben leer y escribir de manera suficiente. Es decir, no son analfabetas pero son, básicamente, personas que no tienen lectura de comprensión. Por eso cuando llegan a la universidad y un profesor les dice hay que leer esto, dicen: "¿el libro completo, profesor? Pero si estamos acostumbrados a llenar bolitas". Porque la SEP ha impuesto una educación memorística, que se satisface con llenar bolitas en examen de opción múltiple. ¿Qué significa que 6 de cada 10 que logran terminar no sepan leer de manera suficiente? Significa que, si te vas de la escuela, si te abandona la escuela o si permaneces en ella, no aprendes lo necesario.

En consecuencia, cada año incrementamos el rezago educativo porque el sistema está mal. Si tuviéramos una medida de analfabetismo funcional; es decir, personas que en el censo dicen yo sí puedo apuntar y leer un recado, pero nada más. Si lográramos saber cuánto analfabetismo funcional hay en el país; sería muy grande.

Para que tengamos una idea, en el 2013, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa nos ha informado que un millón de alumnos deja la escuela entre los 6 y los 17 años. Si hay 200 días de clase obligatorios, quiere decir que cada día de clase 5 mil alumnos se van. Si calculamos que un salón de clase contiene a 30 alumnos y que cada salón mide 10 metros de largo y los ponemos en fila india, el abandono escolar es equivalente a 33 mil salones que se vacían cada año. Imaginen que pueden ver a 33 mil salones que el primer día de clases están llenos de alumnos, de alegría, y que el último día de clases están abandonados, en

silencio, llenos de polvo. Esto equivale a 330 kilómetros si cada salón mide 10 metros. De ese tamaño es el abandono escolar, el desastre educativo nacional. Tenemos que reducir lo que alimenta el rezago educativo. Curiosamente, en este país, lo que alimenta el rezago educativo es el Sistema Educativo; por injusto, por desigual, porque le damos la peor educación al que más lo necesita, porque las peores escuelas están en los lugares en que serían más necesarias. La reforma educativa es un acto de política que rebaza con mucho los anuncios de televisión de que ya existe, de que ya tenemos educación de calidad (Gil Antón, 2014)

Es en este contexto de cambios, de nueva cultura económica, social y política, que, en México, desde hace años, se habla, se dice que la educación está en crisis. Se afirma que se tomó conciencia de tal crisis cuando el presidente Gustavo Díaz Ordaz la reconoció públicamente en su informe de gobierno de 1968. Algunos educadores consideran que esta crisis educativa se inició en 1941 cuando Octavio Véjar Vázquez asumió el cargo de Secretario de Educación Pública y que con su actuación entró en conflicto con los maestros (Oria, 1995).

Como respuesta a dicha crisis educativa se han promovido varias reformas, como el Programa para la Modernización Educativa (PME) concretado el 18 de mayo de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Posterior a este acuerdo, aparecen reformas educativas promovidas por los Gobiernos de Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Hinojosa, Ernesto Zedillo Ponce de León, Enrique Peña Nieto y la actual, de Andrés Manuel López Obrador.

De tal manera que, desde la década de los ochenta y noventa, se ha manifestado una profunda preocupación por discutir y definir el papel que debe desempeñar la educación en un mundo que se caracteriza por el desarrollo tecnológico, por la producción y difusión acelerada del conocimiento, así como por la globalización de la economía mundial.

Así, organismos nacionales e internacionales han implementado acciones muy específicas con el propósito de atender a la población que es sujeta de este rezago educativo: niños trabajadores, migrantes, niños en la calle y niños de la calle, niños que viven en situación de pobreza

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que aplica un esquema de atención a los menores callejeros de

Sudamérica, en estrecha relación con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en México (DIF), y con la firma de un convenio, inició sus acciones desde 1982 en algunos estados de la República Mexicana.

En abril de 1983, en Chapala, Jalisco, reunidos varios Sistemas Estatales DIF que atienden a estos menores, determinaron denominarlos como "MENOR EN SITUACIÓN EXTRAORDINARIA", (MESE), (Medina, 1992). A partir de esta fecha, se establece que las acciones que realicen en beneficio de estos infantes quedarían englobadas en este programa.

En el estado de Sinaloa este programa inició sus actividades en 1988 en la ciudad de Culiacán, extendiéndose posteriormente a las ciudades de Mazatlán, Los Mochis y Guasave.

El programa en mención, en su desarrollo, contempla tres vertientes, señala Medina (1992):

> En la primera, sus acciones se enfocan a los menores que se encuentran deambulando o viviendo por las calles. En la segunda, se trabaja con los padres de estos menores y con las instituciones educativas que se localizan en su medio familiar, con el propósito de prevenir la expulsión del menor tanto de su hogar como de su escuela, que ocasiona en algunos casos el que salga a la calle. En la tercera, se atiende a menores que ingresan a reclusorios como delincuentes.

Por otra parte, estos menores son clasificados de la siguiente manera:

> Menor en la calle. Todo aquel menor que realiza actividades de subempleo en la calle, pero que no ha roto los lazos con su familia, y manifiesta irregularidad en el ámbito escolar.
> Menor de la calle. Todo aquel menor que se ha separado totalmente de su familia, y su hábitat y medio de vida se encuentra en la calle.
> Menor en riesgo. Aquel menor que, por pertenecer a una familia de situación social y económica precaria, corre el riesgo de ser expulsado del seno familiar, o de ser orillado a aportar medios para el sostén familiar, o bien la calle le ofrece un ambiente menos agresivo que en el que se encuentra (Medina, 1992).

En la Ciudad de México, la Secretaría de Educación Pública implementó varios programas para incorporar a la escuela a niños que trabajan, entre los cuales destaca el programa 10-14, aplicado por el Instituto Nacional de Educación para Adultos. Al iniciar los trabajos, la Secretaría encontró que los menores no querían o no podían ingresar a la escuela si no contaban con los apoyos necesarios que vinieran a solventar sus necesidades diarias. De esta manera nació "...la idea de que vendieran libros en la calle," (Educación y Cultura, 1991, p. 21), pretendiendo que esta actividad les proporcionaría el ingreso económico que diariamente necesitaban.

A pesar de ello, el objetivo era que todos concurrieran a la escuela, pero al no lograrlo se hizo necesario canalizarlos a diferentes opciones por su diversidad de edades y grados escolares: alfabetización, primaria, secundaria, complementando estos cursos con la capacitación para el trabajo.

Además, existen y han existido dependencias y asociaciones religiosas y no gubernamentales que en sus actividades han realizado una serie de acciones con el afán de alfabetizar, orientar e instruir a esta porción de mexicanos que forman parte del futuro de nuestro país.

El Estado Mexicano, a través de organismos como los mencionados, ha pretendido que la equidad educativa referida en el artículo tercero constitucional, y entendida en términos de igualdad en la distribución equitativa de un bien, en este caso el servicio educativo, sea una realidad. Sin embargo, la oportunidad de acceso, la permanencia y el egreso exitoso del sistema escolarizado aún no cumple este cometido entre los diferentes grupos de la sociedad.

Aspirar a que el Sistema Educativo logre "...dar un lugar a todos los niños en la escuela y retenerlos al menos durante la primaria es parte importante del esfuerzo de la modernización educativa" (CONALTE, 1991, p. 28). Así es como se contempla en HACIA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO (1989-1994). Ahí se puntualiza la capacidad con que cuenta para la extensión del servicio educativo, mas no para la eficiencia terminal, ya que un número considerable de alumnos abandonan la primaria desde los primeros años, y dice que el problema que genera este rezago educativo, no se resuelve únicamente con medidas presupuestales, aun cuando éstas son necesarias, sino que requiere:

> Disponibilidad y preparación de recursos humanos suficientes. Medidas de prevención y nuevos instrumentos

> en el trabajo del aula. Reorganización de zonas y regiones de atención prioritaria. Manejo de los factores sociales y culturales que operan en el medio y que dependen de la situación socioeconómica en general (CONALTE, 1991, p. 28)

Por lo tanto, estas acciones deberán planificarse y jerarquizarse conforme a las características específicas que manifieste dicho fenómeno en cada entidad federativa, sin olvidar que presupuestalmente se tienen que tomar las medidas pertinentes.

En el Plan Estatal de Desarrollo 1993-1998 del Gobierno del Estado de Sinaloa se señala que la eficiencia terminal es del 57% y que cerca de la mitad de los jóvenes que deberían estudiar secundaria, no lo hacen; aclara, además, que "...no existen programas de apoyo a los niños y jóvenes que presentan bajo aprovechamiento escolar, ...[y] que los recursos didácticos son insuficientes y con frecuencia resultan ineficientes..." (COPLADESIN, 1993, p. 59). Dicho plan contempla entre sus estrategias:

Iniciar programas específicos destinados a disminuir la deserción, a conocer y combatir las causas de la reprobación, y a mejorar la eficiencia terminal de los tres principales niveles que integran la educación básica.

Mejorar las condiciones de trabajo y la calidad del servicio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que se presentan en las zonas rurales y en los sectores urbanos marginados (p. 59).

Entre estos programas se cuenta con el "Proyecto Primaria para Niños Migrantes", que atiende a hijos de jornaleros agrícolas que han tenido que desplazarse de su lugar de origen en busca de trabajo. Además de otros proyectos educativos para atender problemas de aprendizaje como "Apoyos técnico-pedagógicos en educación primaria", el programa "Rincones de Lectura", etc.

Sin embargo, sigue siendo una verdad que "la escuela rechaza a una parte importante de la población escolar" (Ponce, 1986, p. 194). Como ejemplo tenemos, en Sinaloa, que en el ciclo escolar 1992-1993 se presentó una deserción de 19 mil 825 y una reprobación de 19 mil 234 alumnos de los cuales, en el Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria, solo se atendieron a 2 mil 45 (Información obtenida en SEPDES, en la coordinación de programas). ¿Dónde está el resto? ¿Quién los atiende escolarmente hablando? O será, quizá, que ya ingresaron al trabajo infantil.

LA CLASE, UN DISCURSO SUSTENTADO EN EL ORDENAR, PREGUNTAR Y DICTAR[4]

La información que se recabó al interior del aula en esta investigación está signada por la consideración de la actitud docente frente a sus alumnos, específicamente ante aquellos que trabajan, es decir, registrar la actividad didáctica que realiza al momento de su práctica pedagógica en el entendido de proporcionar ayudas que permitan la apropiación de los conocimientos del grado correspondiente.

Ayudas que faciliten que los alumnos que trabajan incorporen el conocimiento escolar a la par con los que no lo hacen. Ya que existe el supuesto de que aquel que trabaja está en desventaja, porque pasa mucho de su tiempo realizando tal actividad.

De tal manera que es sorprendente ver cómo el maestro, ejerciendo su autoridad pedagógica (Bourdieu, 1988), moviliza a sus alumnos, les cambia o modifica la actividad y estos "sumisamente" (Fernández, 1990) acatan las disposiciones que se les dan.

El desarrollo de la clase se da mediante órdenes acompañadas del dictado de preguntas (que de una manera u otra también son órdenes) ya que en el momento del dictado y de la pregunta, va implícita la orden a manera de indicación.

> El docente, vigilante y defensivo, dice:
> Ma= Estoy acomodando a los niños.
> Ob=Selecciona a los alumnos, forma parejas y los sienta; esto lo hace tomando en consideración la tarea. Sienta a un alumno que no cumplió con la tarea con otro que sí lo hizo. Luego cambia de actividad, tal parece que la

4. Simbología utilizada en el dato empírico; Ma-Maestra-o, As-Alumnos, Ob-Observador, Aa-Alumna, Ao- Alumno.

selección anterior tiene un propósito y un fin determinado, ¿o simplemente es una manera de hacer que el alumno, posteriormente, cumpla con su tarea?
Ma= Manos a la nuca.
Ob=(Ordena la maestra y los alumnos obedecen, estos, conforme se les presentan los cuestionamientos, van dando respuesta, positiva o negativa; pero por lo general responden. A lo cual el docente hace un comentario; lo que se sustenta con la siguiente cita)
Ma= Voy a contar números, a sumar. Para que se acostumbren a contar sin los dedos.
Ma= 3+8+7=
As= 18
Ob= (Los alumnos responden en coro).
Ma= 9x3=
As= 27
Ma= 9+9+9=
As= 27
Ma= 8x5=
As= 40
Ma= 3x3=
As= 9
Ma= 3+3+3=
As= 9
Ma= 8 veces 9.
As= 72
Ma= 6x6=
As= 36
Ob= (A cada planteamiento que la maestra hace, los alumnos guardan silencio, piensan y luego responden en coro).
Ma= 7x8=
As= 56.

Como se puede apreciar, la maestra realiza un acomodo de sus alumnos en los mesabancos, sentando a un alumno que sí hizo la tarea con otro que no la hizo. Después de esto realiza un ejercicio oral con todos sus alumnos en donde menciona alguna operación matemática y los alumnos, a una voz, dan respuesta a dicha operación.

Ma= 9x3=
Aa= 27

Finaliza el ejercicio oral y pasa a utilizar el gis y el pizarrón. Así, pasa de uno en uno a sus alumnos, tanto niños que estudian y trabajan como a los que no trabajan, sin prestarles mayor o menor atención a unos u otros. Manifiesta una actitud de indiferencia. Como se observa en el caso de Alicia que es una niña que estudia y trabaja.

Ob= (Le pide a una niña que pase).
Ma= Alicia. Van a medir el tiempo ¡eh!
34+42+38=
.....
Ma= ¿Quién duró más? ¿Cuánto duró?

Igual sucede con otros niños que estudian y trabajan, como lo es el caso de Inocencio, Juan Carlos y María.

Ma= A ver, Inocencio.
Ob= (Le pide a un niño que pase).
Ma= 34+16+13=
Ma= ¿Cuánto tiempo duró?
As= ¡Está mal profe!
Ma= Ustedes deben decir rápido.
Ob= (Le llama la atención la maestra a sus alumnos).
Ma= Juan Carlos.
Ob= (Le pide que pase al pizarrón).
Ma= 9+8+3+4+6=
Ma= Sin contar con los dedos vas a sacar esa cuenta.
Ma= Pasa, María.
Ma= 7+5+6+8+4=
.....
As= Está mal.
Ob= (La maestra se dirige a la alumna que está en el pizarrón).
Ma= No cuente con los dedos. A ver quítate. ¿Está bien?
As= No.
As= Sí, está bien.
Ao= Es seis.
Ao= Es cuatro.
Ob= (Los alumnos corrigen el número que aparece incorrecto

en el resultado de la operación. La maestra pasa a otro alumno).

Así, de la suma verbal que venían realizando, mientras los alumnos permanecían con sus manos en la nuca, da la orden que pasen al pizarrón de uno en uno. Dicta una operación de suma, misma que resuelven, no todos, y los sienta. Su autoridad es predominante. Sus órdenes se acatan y la disciplina, la búsqueda de lo dócil de sus alumnos es característico en la clase de este maestro.

Anexa el aplauso a esta actividad como un estímulo para el niño que ha terminado y, además, ordena a otro alumno que lleve el tiempo que se tarda el que está en el pizarrón en resolver la operación. De tal manera que aquel ya no solo es vigilado por el maestro, sino que también es seguido por sus compañeros y sometido a competir con el tiempo. Así, será evidenciado y, de manera explícita, está frente a una competencia con respecto a los alumnos que le antecedieron y con los que seguirán después de él.

Ma= A ver cuánto va a tardar. No es lo difícil, sino que no cuente con los dedos.
Ob= (Le dice al resto del grupo)
Ma= ¿Está bien?
As= Sí.
Ma= Aplauso.
Ob= (Todos aplauden. Le pide a una niña que pase).
Ma= Alicia ... van a medir el tiempo, eh.
34+42+38=
Ma= A ver, mide el tiempo.
Ob= (Le dice la maestra a un alumno. Al terminar la niña, la maestra pregunta).
Ma= ¿Quién duró más? ¿Cuánto duró?
Ao= 15 segundos.

Entre la competencia y la vigilancia, y acatando las órdenes que el docente le expresa, en ocasiones de manera directa y/o a través de las preguntas y el dictado, el alumno se enfrenta al contenido que se le presenta en cada sesión, en cada clase.

Agregando, además, la responsabilidad de evaluación al resto del grupo.

As= Está mal, profe.
Ma= Ustedes deben decir rápido.
Ob= (Le llama la atención la maestra a sus alumnos).

De tal manera que, si no se señalan los errores que se han cometido, tal parece que los alumnos son los culpables. La maestra continúa con su clase sin prestar alguna atención diferenciada a los alumnos que trabajan. ¿Acaso no le interesa? ¿no debe considerar la situación del alumno? ¿o es que simplemente cumple con un programa y un horario de trabajo? Con su comportamiento generalizado e indiferente, confirma que desconoce la actividad extraclase de sus alumnos o que simplemente no le preocupa. Y, por lo tanto, no sabrá o no entenderá por qué éstos no dedican ni el tiempo ni la concentración que se requiere en la escuela para apropiarse de los contenidos escolares. La actitud de indiferencia hacia sus alumnos es general. Como se puede constatar en los siguientes eventos donde participan alumnos que trabajan.

Ma= Joana, te hiciste muy floja. ¡Quieres pasar a quinto año!
.....
Ma= Eduardo. Cuando paso un niño al pizarrón, ¿para qué es? ¡Para que ponga atención!
Ob= (Le dicta un problema al niño (Eduardo), que ha pasado al pizarrón).
Ma= De Monterrey a Reynosa hay 200 kilómetros. ¿Cuántas canciones... (¿fíjate, punto y aparte? A ver lee lo que escribiste) ... puede escuchar, si cada una dura aproximadamente el tiempo que recorre siete kilómetros.
Ob= (La maestra se desespera. Termina de escribir el niño y lo sienta. No resuelve el problema).
Ma= Siéntate. Ahora va a pasar Juan Carlos.
Ma= ¿Cuántos metros hay en tres kilómetros y medio?
Ma= Tres... kilóme... y medio...
Ob= (El niño no puede escribir tres kilómetros y medio).
Ma= Anda ve tu libro, para que veas lo que te falló.

¿Y la selección de alumnos? ¿para qué? ¿qué pasó con la tarea? Fue para retroalimentar un conocimiento, o para presionar, reprimir y castigar al alumno, o ¿qué cosa? ¿No será, acaso, en este momento en donde se pudiera indagar sobre el alumno? Creo que este es el momento en que se deben de dar las ayudas pedagógicas,

mostrar una actitud de tolerancia y preocupación por el otro. Quizá el alumno tenga capacidad para atender esta situación y solo se requiera la intervención del facilitador, el trato adecuado.

Da la impresión de que la selección realizada tiene el propósito de que entre pares se faciliten la interiorización del conocimiento. Que la tarea atendida con tal intención permitirá despertar el interés por ella, y por consiguiente alcanzar un nivel, si no igual al resto del grupo, sí, un buen nivel de aprendizaje.

Pero según la información recabada esto no es así. La autoridad está por encima de todo: la disciplina, el control, son evidentes en los diferentes eventos que se desarrollan al interior del aula. El no cumplir con la tarea llega a convertirse en castigo, aunque, pudiese haber otro tipo de manifestación.

> Aa= Es que sentó a uno que hizo la tarea con otro que no la trajo. Los que no la trajeron se quedaron sin recreo.
> Ob= ¿Siempre hace eso?
> Aa= Sí.
> .....
> Ma= Háganse para acá los que no hicieron la tarea. Párense los que no les revisé.
> Ob= (Se dirige a un alumno).
> Ma= A ver anótamelos. Anótame a los que no hicieron la tarea. ¿Por qué no hicieron la tarea?
> Ob= (La maestra pregunta y vuelve a preguntar, nadie le responde).
> Ma= Juana, te hiciste muy floja, ¡quieres pasar a quinto año!.

Existe un afán desmedido de parte de la docente por exhibir a los alumnos que no cumplieron con la tarea, más que el indagar por qué no la hicieron.

> Ma= Voy a pasar a los niños que no hicieron la tarea.

Domina en el docente el interés de exhibir al "no tarea"[5]. De tal manera que en el momento en que estos niños están en el pizarrón

5. El "no tarea", es el niño que no cumplió con la tarea que se le encargó en la clase anterior.

por orden de la maestra, no se desempeñan satisfactoriamente. El docente se desespera y sienta al alumno en turno. El alumno es reprimido, exhibido de forma negativa ante sus alumnos.

Tal es el caso de Juan Carlos —un niño que, además de estudiar, trabaja— que opina que los niños que trabajan "son aplicados y ayudan a sus mamás para la comida", y dice que "quiere ganar dinero para pagar las pruebas" (Cuestionario. 1995, p. 93). No puede escribir la expresión tres kilómetros y medio. Sus compañeros le gritan y la maestra lo sienta:

> Ma= Siéntate y ve tu libro en la página 182.

Solo con un siéntate y la orden de que consulte su libro en la página 182, la maestra salva la situación de este niño, que es uno de los "no tarea". Con este proceder la maestra jamás sabrá si Juan Carlos —que considera que el niño que trabaja es aplicado— tiene algún problema de aprendizaje, de desarrollo conceptual, además que pudiera significar el tiempo que le dedica a sus actividades laborales fuera de la escuela. Y desde luego no se le proporcionan las ayudas que este alumno pudiera requerir. La tarea es una manera de castigo más que otra cosa:

> Ma= Ya no les voy a poner operaciones de tarea. Porque de tarea la hacen bien y en el pizarrón mal. Así, el que no sepa no sale al recreo.

Con todo esto, la tarea representa un castigo para el alumno y un instrumento que el docente utiliza tal vez para pasar el tiempo y/o para reprimir a los que no cumplieron con ella. ¿O quizá será que no planifica sus actividades educativas? Si esto es así, difícilmente ofrecerá a sus alumnos apoyo alguno. Puesto que cuando inicia la revisión de esta, cae en contradicciones permanentes, manifestando con ello la falta de organización laboral.

> Ma= A ver traigan la tarea y los que no pónganse a hacerla.
> Ob=Les comenta la maestra y ellos obedecen y sin haber más explicaciones al respecto, limita a sus alumnos.
> Ma= Ya no reviso esa hilera. Era tarea.
> .....

Ma= Alicia, era tarea y ni así te salió bien.

Alicia es otra niña que estudia y trabaja. Ella opina que el trabajo está muy bien y que lo hace para ayudar a su mamá. Pero la maestra, ignorando la historicidad de sus alumnos, exhibe a todos por igual y con ello propicia que la autoestima[6] de estos niños baje cada vez más y vaya aumentando el desinterés por la escuela.

No solo les quita la oportunidad de ser revisado su trabajo, sino que también les quita la oportunidad de gozar del recreo, que está establecido para todos los niños que asisten a la escuela.

Ma= A ver, ¿por qué no salieron al recreo?
As= Porque no trajeron la tarea.

De tal suerte que el que no se cumpla con la tarea o el que esté mal, es responsabilidad de los alumnos; sin embargo, cuando ellos hacen algún señalamiento, la maestra se justifica y no existe castigo para ella, solo se justifica. Aunque posteriormente reflexione y encuentre que tal señalamiento no fue correcto.

As= Está mal.
Ob= (Gritan los alumnos).
Ma= Por eso lo pasé. ... ¡La cuenta está bien!
.....
Ma= ¡Está bien la cuenta! ...

La autoridad del docente está de por medio. La sumisión de los alumnos es evidente. Solo esporádicamente se encuentran momentos en que éstos se resisten, protestan, aunque sea silenciosamente, pero lo hacen y de manera general.

Ma= ¿Quién quiere pasar a repasar la comprobación? ¿nadie? ...cinco más ocho más siete ...

6. Actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración, positiva o negativa, de sí mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de asimilación y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (los padres, los maestros, etc.) y las utilizan como criterio para su propia conducta". Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Santillana. Madrid, España, 1997, p. 157.

Ob= (Al ver que nadie dice "yo", la maestra hace la rectificación).
Es una resistencia, quizá, por temor al exhibicionismo que hace la maestra de aquel que no procede cual debe ser, según sea el caso. Ya que cuando se trata de pasar a resolver otra operación, que no sea la que resuelve el compañero, hay buena disposición.

Ma= ¿Quién quiere pasar?
As= Yo, yo, yoo, yooo.
Esa vigilancia; ... no volties, se trata de que cada uno haga lo suyo (Ro2, 95, p. 5)

Más que facilitar el aprendizaje, presiona al alumno. Aunque en ocasiones estén presentes algunas ayudas, como:

Ma= ¿Qué vas a hacer con el 38?
Aa= Sumar.
Ma= ¿Cuánto te sale?
Aa= Once.
Ma= ¿Qué vas a hacer?
Aa= Sumar.
Ma= Ya ven, sigan el procedimiento y no se les va a olvidar.

Pero ¿este tipo de ayudas es el que los educandos requieren para apropiarse del conocimiento escolar del grado correspondiente? ¿Son iguales y al mismo tiempo para todos los alumnos, sin importar que algunos de ellos trabajen? ¿o es que estas se presentan eventualmente, sin planear y sin pensar a qué niños van dirigidas? Con todo lo observado, en esta investigación se precisa que el docente no va más allá que el considerar a sus alumnos por iguales. Para él son simplemente sus alumnos que aparecen en la lista del grado escolar correspondiente, sus clases se dan con el libro de texto por delante, presentando algunas acciones eventuales para facilitar el contenido a sus alumnos. Pero la atención, la identificación de aquellos que trabajan no se da, existe un total desconocimiento al respecto.

Así pues, en estos eventos se denota que está lejos de alcanzar los principios de la educación en la comunidad primitiva, en donde se tenía muy claro y preciso que "durante el aprendizaje,

los niños no eran castigados [y que] se les [dejaba] crecer con todas sus cualidades y defectos...[eran] mimados por la madre, y si en algún momento de impaciencia [llegaban] a ser castigados, el padre a su vez [castigaba] a la impaciente...".

Se olvida pues, las enseñanzas que en el siglo XVII legara Comenio: "No castigues por falta de aprendizaje porque lo único que hará es que aborrezca los estudios" (Citado en Díaz, 1995, p. 211). Está presente acá un total abandono de una actitud coherente (González, 1992), que tiene qué ver con la unidad que se busca con la persona, con la unidad del sistema educativo, con la unidad de la vida.

El actuar coherentemente quiere decir lo mismo que dotar a nuestra vida y a nuestra conducta de la unidad y la cohesión, de la solidez que brota de tener muy clara la finalidad de nuestra vida y la de la educación. Quiere decir que todo nuestro ser y nuestro hacer responderán coherentemente a esa finalidad que nos dirige en nuestro caminar y que da sentido a todo lo que hacemos. La actitud de coherencia es la que nos permite actuar con sensatez y sentido común, con orden y autodisciplina, con constancia perseverante, no a tontas y a locas, queriendo esto hoy y mañana algo muy distinto, al ritmo de nuestros estados de ánimo o de la influencia y presión de la última novedad.

En cuanto a la cooperación del educador con sus educandos, la congruencia en el ser y en el actuar es una condición imprescindible. ¿Qué autoridad moral puede ganarse y qué ejemplo puede ofrecer a sus educandos un educador de personalidad incoherente y cuya actuación se distingue por la incongruencia o el absurdo de sus decisiones o propuestas?

Ausente también está el respeto a la persona, lo que supone una actitud de respeto general (González, 1992) la del respeto a la verdad, a la realidad en que estamos inmersos. Un respeto que se deriva de la palabra latina *respectum*, nuestro vocablo "respecto", derivado también de este término latino, indica relación, como cuando decimos: "Respecto a esa cuestión...; a este respecto...". Tener respeto hace referencia, por tanto, a la relación más idónea que tenemos con algo o con alguien.

Falta de actitud de respeto hacia el educando. La diferencia de trato es grande si le consideramos como una realidad, un ser existente de por sí y con sus propias y personales características y potencialidades, o le consideramos como alguien con quien nos relacionamos para estudiarle, diagnosticarle y proponerle un

tratamiento. Recordemos a Carl Rogers (citado en González, 1992), la actitud de respeto en general, y especialmente en educación, implica respeto a la realidad del otro: respeto a su personalidad irrepetible, a sus circunstancias vitales y, sobre todo, a su libertad. Son su libertad y su responsabilidad las que llevarán, en último término, a tomar sus propias decisiones, después del diálogo mantenido con su educador.

Esta actitud nos permite, entre otras cosas, conocer bien al educando. Si le respetamos tal como es, no tendremos esa actitud impositiva o excesivamente directiva que nos lleva a no escuchar al otro, a no dar importancia a lo que él piensa o siente, a lo que pueda decirnos sobre sí mismo y las circunstancias que le rodean, porque siempre estaremos centrados en nosotros mismos y no en el que acude a pedir nuestra ayuda. Centrados en nuestras percepciones y no en las suyas, en nuestro criterio y no en lo que para nuestro interlocutor supone un verdadero problema. Pero, aunque este sea el caso, es él quien tiene que tomar conciencia de lo que le ocurre y de las posibles formas de solucionar el problema.

Con la actitud indiferente manifestada por el docente en estos análisis, es difícil saber la validez del supuesto de que los alumnos que trabajan están en desventaja, porque pasan mucho de su tiempo en esta actividad y, además, bastante complejo, porque quien trabaja adquiere una variedad y cantidad de conocimientos que difícilmente podrá obtener el que no realiza actividad de esta índole. O sea, quien sí lo hace se enfrenta a una realidad concreta, a un mundo real en la cotidianidad que representa el trabajo, quien no trabaja, no vive este mundo, aunque pudiese existir alguna excepción. Así, el que trabaja, con estos saberes se enfrenta al conocimiento escolar que por lo general es abstracto y a veces descontextualizado.

INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO: ¿AYUDAS PEDAGÓGICAS?

En las observaciones realizadas en la escuela primaria "Juárez # 1", se logró rescatar lo siguiente:

El maestro responsable de quinto grado "B" solo cumple con su horario de trabajo y con el seguimiento de los libros de texto, aunque también recurre a otros materiales, como son los libros del rincón de lectura.

En la clase (RO4), inicia con la revisión de un cuestionario que tiene que ver con la evolución del hombre, y lo hace preguntándole a sus alumnos a ver quién trae la respuesta, para que luego le dé lectura:

> M= ¿Quién hizo la pregunta número seis?
> Ob= (Un alumno la lee y le da respuesta ...).

Al término de la revisión les ordena que dibujen la herramienta que ellos quieran, desde luego que es en torno al cuestionario:

> M= Debajo del cuestionario dibujen la herramienta que ustedes quieran, una o dos.

A partir de ese momento, se da una serie de interrupciones y ausencias del maestro:

> Ob= (Llega una señora y el maestro sale a atenderla, ella busca un recibo ...).

Esta atención que ofrece el maestro a la señora hace que se tenga que trasladar a la dirección de la escuela en busca del mencionado documento. En su ausencia llega otra señora que le trae de comer, encontrándose con ella a su regreso.

> Sra.= Profe, se la traje, no quiso pasar a la casa. ¡Le traje una limonadita!

M= Sí, está bien.
Ob= (La señora se retira).
M= Gracias, señora.

(La señora que le trajo de comer se retira. Él conversa con la señora que busca el recibo y se vuelve a ausentar. Luego regresa, la señora ya se ha ido, él se dirige a sus alumnos).

M= Listos, bien, guarden sus cositas.
.....
M= Les voy a dejar unos libritos que van a afianzar su lectura ...
El maestro procede a entregar libros y revistas de diversas lecturas a sus alumnos.
M= Las niñas que faltan, escojan uno y siéntense.
Ob= (Los alumnos toman su libro y se sientan. Inician la lectura, platican y sonríen ...). Prácticamente está empezando la lectura cuando se escucha el toque del recreo. El maestro recoge los libros y los alumnos salen del aula.

De esta manera, el maestro ha cumplido con la primera parte de su jornada. Así, en las observaciones subsecuentes se registran actividades similares. Con la variante de que su autoridad se pone de manifiesto. ¿Y las ayudas pedagógicas dónde están? ¿y las unidades didácticas, la planeación escolar? Es evidente que en este caso no están presentes.

La clase (RO5) inicia con una lectura comentada por el maestro, al término de lo cual les pide a sus alumnos que realicen el ejercicio que se indica en el libro de texto.

M= Escriban qué le pasó a María Teresa y hacen un dibujo.
Luego, el maestro se sienta y lee en silencio la lectura. De pronto se ausenta y a su regreso revisa el trabajo a sus alumnos.
M= Vamos a revisar.
Después de determinado tiempo indica una tarea sin más explicación que eso: que es tarea.
M= ...van a leer la página 11 de tarea, y van a hacer lo que dice ahí. Hay algunas cosas que tienen que hacer, ahí les indica. Bien, guárdenlo.

Y cambia de actividad. Ahora trabajan con matemáticas. Dibuja unas líneas y da su explicación.

Pero tal parece que lo hace para sí mismo, ya que los alumnos en sus ejercicios así lo manifiestan, o ¿es que no quieren entender y/o no quieren aprender?

Aunque por la atención que prestan, manifiestan que sí les interesa. Pero cuando el maestro les hace preguntas, las respuestas son incorrectas.

> M= ¿El punto B, se localiza...?
> Ob= (Los alumnos responden rápido y equivocadamente).
> M= A ver, a ver, estamos diciendo que primero a la derecha y luego hacia arriba.

Así se expresa ante sus alumnos, pero, durante el tiempo que he permanecido en el grupo, no ha mencionado cosa alguna antes de la respuesta de los alumnos. Por lo que en este momento les explica que primero localicen el punto a la derecha y después hacia arriba.

> Aa= No entiendo la última, profe.
> Ob= (El maestro lee, explica al alumno y dice:)
> M= Hagan lo que el ejercicio indica. Unan los puntos A, B, C y D ...
> M= Mi'ja, ¿dónde está B?, ¿dónde te equivocaste, mi amor? ¡fíjate! ...
> Ob= (Le revisa a otro niño y le dice:)
> M= Estás equivocado, ¡fíjate bien!, marca los puntos bien, si no jamás te va a dar hasta arriba, mi amor.
> Ob= (Explica al niño. Luego va con otro niño y le encuentra error ...)
> .....
> Ob= (El maestro se dirige a otro niño, este también está mal en su ejercicio ...).

Pero aún y con todo lo que encuentra al momento de la revisión, él se sienta en su escritorio y se dispone a alimentarse. No da más explicación en torno al ejercicio, solo procede a dejar tarea. ¿Estará en lo correcto el docente con esta actitud? Aunque no se debe pasar por alto que el docente, además de laborar en esta

escuela, se desempeña en otra institución educativa y quizá por eso no tiene tiempo para sus alimentos. Pero parece que con más razón debiera planear y organizar sus actividades y no solo se dedique a cumplir un horario y a trabajar con los libros de texto. Debería establecer una mejor interacción con sus alumnos y evitar ausentarse del salón de clases.

> M= Vamos a dejar tarea, la contestan, denle vuelta al libro de matemáticas, todavía sigue, bien, hagan la página 31, 32, a ver si pueden.

El maestro continúa atendiendo a sus alumnos, aunque con frecuentes ausencias del aula. Se ve que le preocupa más la venta de golosinas y alimentos en el recreo, y se irrita porque sus alumnos no entienden el ejercicio. Utiliza entonces la tarea como castigo y/o amenaza.

> M= No los puede dejar uno solos, porque luego arrancan. ¡Vamos a revisar!
> Ob= (El maestro busca una pluma en su maletín, luego se acerca a una niña para revisarle. Se molesta porque el trabajo de la niña está mal).
> M= ¿Está diciendo cuál es el perímetro?
> Ob= (Le golpea el libro en el mesabanco. Se molesta con otra niña, dice:)
> M= ¡Que bárbaro, hombre!

Así pues, va cambiando de actividad siguiendo el libro de texto. Y está muy pendiente desde luego por la venta de golosinas. Los alumnos que trabajan, objeto de este estudio, son en su mayoría demasiado inquietos. Su desempeño académico parece que es bajo, pero en asuntos de relaciones sociales, de venta, son buenos. En el trato escolar (académico), el maestro les está llamando la atención constantemente, pero en la "venta escolar" son sus mejores aliados.

> Ob= (... [el maestro] habla para llamar la atención).
> M= Jesús.
> M= Raúl.
> M= Raúl, fíjate. Por eso no aprendes.

M= Raúl...
Ob= (Se acerca al maestro y platica sobre lo de la venta de golosinas que realizaron en el recreo. Discuten ...que los alumnos de sexto grado se llevaron golosinas sin pagar. Raúl dice:)
A= Profe, se llevaron un chingo.
M= Arturo ven, Raúl, Juan Antonio. ¿Me trajiste la sal?
Ao= Profe, yo traje.
M= Ustedes iban a ir por hielo.
Ob= (Organizan la venta que harán a la hora del recreo...).
.....
Ao= Profe, no van a caber los frijoles y los refrescos.

Es importante destacar que el vínculo que se establece entre el maestro y sus alumnos en el proceso enseñanza y aprendizaje no es solo de índole pedagógica, sino también de índole afectiva. De ahí que la motivación que pueda tener un niño para aprender un determinado contenido escolar o materia se vea potenciada o desalentada por el trato que el maestro le otorgue.

En este caso la interacción maestro-alumno se da de manera indiferenciada para con los que no trabajan y los que trabajan. O sea, no se les presta ninguna atención especial, salvo que manifiesta un comportamiento agresivo tanto para unos como para los otros. El maestro ignora que trabajan, solo sabe que a la hora de la venta le son útiles. En el proceso de enseñanza los reprime a cada instante, no dialoga como lo hace en cuanto a la venta, o sea, no le preocupan.

Ob= (El maestro se dirige a un alumno).
M= Saca la carta que escribiste.
A= ¿Cómo?
M= La carta que escribiste....
Ob= (El alumno golpea con su escuadra y con el lápiz en el mesabanco).
Ob= (El maestro insiste).
M= Te estoy esperando, pues.
A= Contenido.
M= A ver, ¿a quién se la escribiste?
A= A mi tía.
M= Primero los saludos.

A= Saludos a mi tía.
Ob= (El maestro le reprocha el no haber cuidado las formas de una carta, dice:)
M= Está ahí, a ver Eduardo.
Ob= (Le interrumpe en la lectura que a duras penas trata de hacer y le ordena a Eduardo que haga lo propio).
A= Se la mandé a mi abuela.
M= Pero ¿cómo empieza? La fecha.
Ob= (El alumno dice la fecha y empieza su narración.
Los alumnos se ríen, el maestro los calla. El niño no entiende lo...que...escribió).
M= ¿No entiendes?, cuando escribimos algo debemos leerlo.
.....
M= A ver, Cristian.
A= No la hice, profe. Se me olvidó.
M= ¿Cómo que se me olvidó? ¿Qué, quiere que lo deje sin recreo?

El maestro no busca dialogar con los alumnos, no les dedica un poco de su atención, ni ayuda alguna como para explicarle este asunto de la carta. Mucho menos se preocupa por las actividades extraclase que realizan algunos niños para ayudar al sostenimiento familiar.

El que el maestro pueda asimilar que el desarrollo intelectual consta de un proceso tanto cognitivo como afectivo es fundamental para cuidar que la relación que establezca con los niños sea por lo menos de respeto y, si fuera posible, de cariño. Ya que, está claro que no es lo mismo para el alumno escuchar palabras alentadoras, percibir actitudes de ayuda o comprensión y sentir la motivación necesaria para continuar con su trabajo escolar, que escuchar palabras como "¡Que bárbaro, hombre!", o golpear el libro en el mesabanco del alumno con actitud agresiva; esto en lugar de estimularlo, lo desanima.

La confianza es un elemento de gran importancia en estos eventos pedagógicos. Este término tiene diversas acepciones, algunas de ellas negativas. Por ejemplo, nada más opuesto a la confianza que la acepción negativa que tiene la palabra "confiado", como sinónimo de crédulo, el que lo cree todo indiscriminadamente; o de "imprevisor", el que no prevé lo necesario para conseguir lo que se propone. Un educador no debe ser ninguna de esas dos cosas.

La actitud de confianza (González, 1992) entraña fe: es una actitud de fe. Ese es el sentido de confianza que interesa en educación. Así, confiar viene a ser sinónimo de creer, de depositar fe en algo o en alguien. El vocablo inglés que se utiliza para referirse a esta actitud, el de trust, no deja lugar a dudas, significa precisamente poner fe, fiarse de, confiar en. Y es esta una de las acepciones de la palabra fe en la lengua española: la del buen concepto que se tiene de una persona. El educador, cuando cree en el educando, cuando cree en sus mejores potencialidades, realiza un acto de apertura positiva al futuro, de consolidación de la esperanza: en definitiva, un acto de afirmación positiva de la bondad de alguien —el educando— que ignora, por otra parte, los aspectos negativos o menos positivos, pero que funda en los positivos la relación intencional que con él establece.

Junto a esta actitud de confianza, está la actitud prudente (González, 1992). De acuerdo con esta, el educador no debe esperar ni exigir más que lo que es realmente exigible de sus educandos, dadas sus capacidades y sus circunstancias de todo tipo. Esta misma actitud lo debe llevar a no prometer o a no comprometerse con lo que dictan la pura imaginación o los mejores deseos. El educador debe ser consciente de sus propias posibilidades para no intentar rebasarlas imprudentemente: las posibilidades que le brindan sus conocimientos reales, el tiempo de que realmente dispone, el número de educandos con los que ejerce su tarea educativa y otras circunstancias de este estilo. Es aquí donde puede darse, y debe corregirse, una actitud excesivamente optimista en el sentido de poco o nada realista, es decir, muy lejana de la más elemental prudencia.

Esta es la actitud, en cuanto especialmente prudente, que lleva al educador a no traicionar la intimidad a él confiada por el educando o por cualquier otro agente de la educación: colegas, directivos, padres de familia, etc. Es la actitud ética de cualquier profesional que sea responsable de atender personas en el desempeño de su trabajo.

LA EVALUACIÓN, ¿UNA SIMULACIÓN O UNA JUSTIFICACIÓN?

En las observaciones que se realizaron al interior del grupo de quinto "B", de la escuela primaria "Juárez # 1", se aprecia que el cuestionario, y su memorización mecánica por los alumnos, es considerado suficiente por el docente para la socialización e interiorización del contenido escolar correspondiente al grado.

En el momento de la evaluación queda bien claro que antes del examen, el maestro deja un cuestionario como tarea de estudio para presentarse a resolver dicha evaluación.

> M= A ver, vamos a leer el cuestionario de geografía y de historia. Les dimos una hojita ayer de tarea, de los problemas...
> Ob=(El maestro, el día anterior, les había entregado una hojita con preguntas y respuestas para que las estudiaran. Les pide que la busquen para leerla, y él sale del aula. Pero antes de hacerlo les dice):
> M= "Geografía, luego historia".
> Los alumnos leen, el maestro se ausenta. Regresa e inicia la lectura del cuestionario antes de la evaluación.
> M= Vamos a preguntar para evaluarles. Esto es una parte de la evaluación ...
> M= Cuando Hernán Cortés conquistó a México, ¿cómo se llamó nuestro país? Ya no se llamó Tenochtitlan.
> Ao= Nueva España".

El maestro dice iniciar con geografía, pero no es así, lo hace con el contenido de historia. Los alumnos hablan y hablan, tratando de dar respuesta a las preguntas, lo hacen sin tener sus cuestionarios a la vista, se supone que los estudiaron y solo dan un repaso para reafirmar su aprendizaje. El maestro se desespera. Sus alumnos no dan respuestas correctas.

M= ¡No son adivinanzas! ¡Qué bárbaro!
Ob=Entonces, el maestro opta por dar algunas pistas.
M= ¿Cuántos años hace que inició nuestra libertad?, cien ...
Ao= Ciento ochenta y cinco años.
M= ¿Cuándo fuimos libres, ¿cómo se llamó nuestro país?
Ao= Culiacán, Sinaloa.
M= ¿Cómo?"
Ob=Los alumnos parece que están adivinando. El maestro continúa con geografía después de haber terminado con historia. Utiliza la misma estrategia. Termina con la actividad del cuestionario y les entrega el examen a cada uno de sus alumnos. De esta manera evalúa los contenidos de geografía e historia.
Ao= Profe.
M= Mande.
Ao= ¿No vamos a hacer lo de historia?
M= Van a estudiar primero.
Ob= (En la evaluación de español realiza el mismo procedimiento. Solo que las interrupciones se intensifican. Llega una señora y exclama).

Sra= ¡El cobrador!
Ob=(El maestro sale y le entrega un dinero. Luego el maestro se ausenta y los alumnos continúan con su examen de español. Cuando regresa se dirige a mi persona para encargarme al grupo).
M= Profesor, le voy a encargar el grupo.
No puedo negarme, acepto el encargo. Los alumnos continúan resolviendo su examen, platican, copian y yo sigo tomando notas. Así, se realiza la evaluación de español. Y se preparan para ciencias naturales. En cuanto a los alumnos sujetos de esta investigación, viven un mismo ambiente, como se observa en los siguientes párrafos referidos a la evaluación de historia y de español.

Ob= (El maestro vuelve a salir, los alumnos platican. Juan Antonio se sienta en la mesa de su mesabanco, otro alumno lo imita, platican con sus compañeros, se hacen preguntas en pareja. Solo un niño y una niña se concretan a leer, no formaron pareja).

Ob= (Regresa el maestro).
M= Sss, ya, ahora vamos a preguntar.
A= Todavía no, profe.
M= Vamos a preguntar. Ya les dije. Estamos esperando a las niñas que fueron por la engrapadora, para que escuchen bien.
Ob= (Llegan las niñas).
M= Vamos a preguntar para evaluarles. Esto es una parte de la evaluación.

Algo similar sucede en el examen de español, después de revisar el cuestionario inician el examen y el maestro se ausenta.

M= Bien, empiecen pues.
Ob= (El maestro los deja trabajando y se sale del aula. Como de costumbre luego que sale el maestro, Raúl y Rubén dejan de trabajar y discuten. Uno de los alumnos está copiando. Rubén le dice).
A= Se te va a salir el ojo.
Ob= (El alumno que copia no lo toma en cuenta y sigue con su actividad. Todos los alumnos trabajan, resuelven su prueba, de pronto, una niña le dice a un niño).
Aa= Ese Eduardo, está copiando.
Ob= (Eduardo no los atiende, sigue trabajando... [Eduardo es un alumno que trabaja]).

Este proceso de evaluación por lo general se realiza más en ausencia del maestro que con su presencia. En esta interacción profesor/alumno nos percatamos de una autoridad pedagógica arbitraría, imponiéndose el docente. Se puede considerar que en la intervención pedagógica que realiza el maestro está presente, además del arbitrario cultural y de la violencia simbólica (Bourdieu, 1988), una autoridad pedagógica marcada no solo por su investidura, sino por su actuar ante sus alumnos.

Existe, además, una simulación en el desempeño pedagógico ya que, a pesar de que está evaluando, el maestro se ausenta constantemente. Y a sus alumnos que trabajan no los toma en cuenta. La evaluación se hace sin organización. El maestro solo cumple con su horario, con indicaciones administrativas. O sea que no se aprecia una planeación concreta, específica.

ENTRE LA INTERRUPCIÓN Y EL CONTENIDO ESCOLAR

En el momento en que el maestro socializa el contenido escolar se da una serie de interrupciones a tal grado que es la actividad más frecuente al interior del aula.

> Ob= (A partir de ese momento se da una serie de interrupciones y ausencias del maestro).
> Ob= (La señora que le trae de comer se retira, él conversa con la señora que busca el recibo y se vuelve a ausentar).
> Ob= (Los alumnos leen, el maestro se ausenta).
> Interrupciones que se convierten en la acción más cotidiana y quizá la predominante, ya que —como se desarrollan las sesiones observadas—, el maestro no organiza ni planea sus clases. Cuando inicia su labor docente el día diez y ocho de octubre de mil novecientos noventa y cinco, lo hace de la siguiente manera:
> Mo= Bien, saquen civismo pues.
> .....
> Mo= A ver, Eduardo, saquen lo de civismo".

En eso está, cuando es interrumpido por el maestro del aula de enseguida con quien inicia un diálogo, el cual es también interrumpido por la llegada de otro maestro. Este diálogo también se interrumpe cuando llega una maestra.

> Ma= Vengo a pagar.
> Ob: (Así, llega el momento en que los visitantes se retiran. El maestro del grupo le pide a un alumno que lea la primera pregunta del cuestionario de civismo. Están en la evaluación de civismo).

Luego, solo tiene tiempo de revisar la pregunta número uno. Cuando están en la número dos surge otra interrupción, pero esta es al interior del aula, ya que un alumno dice tener un libro en donde aparecen las preguntas del cuestionario en mención.

El maestro toma el libro que trae el alumno y se pone a leerlo, dejando de lado la actividad que venía realizando. Al grado de que se maravilla con el libro.

> M= Está muy bueno este libro, yo no lo había leído antes.
> .....
> Ob: (Así, se va repitiendo la estrategia que utiliza para la evaluación de los alumnos).
> M= ...bien, ahora saquen el cuestionario de ciencias sociales.

Realizan la lectura del cuestionario previo a la evaluación, se dan las ausencias del maestro, las interrupciones de los alumnos, maestros y otros visitantes.

Por otra parte, en la escuela primaria "Trabajadora # 3", en el grupo de quinto "A" en el cual se estuvo observando, el proceso enseñanza y aprendizaje es más abierto al diálogo, el docente genera un ambiente de confianza y por consiguiente existe mayor actividad grupal.

Aquí están presentes también las interrupciones, la venta de golosinas, que se da antes, durante y después de la clase. El maestro, en su clase, está pendiente del avance de los alumnos, auxiliándoles con la explicación respectiva para que entiendan el ejercicio en cuestión y puedan avanzar en el trabajo y contenido escolar. Como muestra de ello se tiene la siguiente información.

> Ob= (La niña pasa al pizarrón y escribe la primera cantidad, el maestro le ayuda a escribir correctamente la lectura de la cantidad que está en el pizarrón).
> M= Tres, tres, trescientos.
> Ob= (La niña continúa con su escritura).
> M= Dieciséis, dieciséis.
> Ob= (La niña termina y lee la cantidad).
> Aa= Veinticinco millones trescientos cuarenta mil dieciséis unidades".
> Ob= (El maestro llama a otro niño, este pasa al pizarrón y se queda viendo los números, luego empieza a escribir con letra bastante grande. Los [demás] alumnos se sonríen y el maestro le indica).
> M= Poquito más chiquita, Héctor.
> .....

M= Héctor, está por grupos hijo.
Ob= (El maestro va hacia el pizarrón).
M= Mira, ¿cuánto es esto?
Ob= (El maestro le señala el número 140).
M= ¿Cuánto es esto?
Ob= (Le pregunta al alumno).
A= Ciento cuarenta".
Ob= (De pronto entra un maestro y se para frente a los alumnos).
Mo1= Buenas tardes.
As= Buenas tardes.
Mo1= Siéntense.
Ob= (Los alumnos al llegar el maestro y saludarlos, le contestan el saludo y se ponen de pie. Esperan a que el maestro les diga que se sienten. El maestro que recién llega se dirige al maestro de educación física que también se encuentra en esta aula y le pregunta).
Mo1= ¿Un niño me habló, te habla el profe? ¿De física?
Ob= (El maestro le responde con otra pregunta).
M= ¿Te dijeron?
Mo1= No. De aquí fue el niño, ¿no?
Ob= (Al no obtener la respuesta que él busca se retira).
El maestro continúa con la clase. De pronto aparece una señora.
Sra= Buenas tardes, profe.
Desde la banqueta, de pasada, interrumpen al maestro.
Ma= ¿Ya la di la llave?
M= No, estoy esperando que me la dé.
Ob= (El maestro sigue la conversación con la señora, los alumnos van y le compran chocolates y cacahuates, el maestro les vende y sigue platicando con la misma señora).

Como se ve, estos eventos no difieren de los encontrados en los otros grupos observados. Con la diferencia de que aquí los alumnos que trabajan no participan en clase. Ellos permanecen en el anonimato, el maestro no los toma en cuenta.

Pero la secuencia de algún plan de actividades docentes no se aprecia. ¿Será suficiente seguir los libros de texto? ¿Estarán éstos realmente organizados para los alumnos de esta escuela? O sea, seguir los planes de estudio y el mapa curricular ya establecido,

¿será suficiente para que los alumnos interioricen los conocimientos requeridos al grado correspondiente? ¿Qué acaso el maestro no debe realizar su propia planeación?

De los eventos que se registraron en las observaciones, se puede decir que hay momentos en donde el maestro se esfuerza por llevar a la práctica estrategias de motivación, con el propósito de que sus alumnos estén atentos en lo que se está enseñando.

Pero, aún y con su motivación, deja entrever que existe simulación en su labor docente. Sus constantes salidas del aula, las interrupciones permanentes, etc.

El rol de intermediario (Coll, 1990), que es el verdadero papel del profesor, entre los contenidos y los alumnos, en este caso está muy polarizado ya que, de acuerdo con lo descrito en párrafos anteriores, este desempeño docente escasamente brinda la oportunidad de que los alumnos interioricen los contenidos que se enseñan.

Todo esto indica que el docente realiza su desempeño pedagógico como una actividad más, en donde se concreta a cumplir con un horario y no a buscar, con su práctica, que sus alumnos se apropien del contenido escolar del grado correspondiente.

Con este proceder es casi imposible que el maestro haga que la escuela sea de interés para que los niños que han salido a trabajar a la calle o a cualquier otro lugar —o que estén a punto de hacerlo— puedan preferir asistir a clases en vez de irse a trabajar.

UN DOCENTE CON COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD

En este mundo donde todo parece ser que es mercancía, todo se globaliza. Habría que dar una oportunidad a la reflexión, al compromiso en la formación de los recursos humanos docentes para lograr profesionales responsables que en el hacer de su práctica se pondere la educación de las y los niños que atiende en su desempeño profesional. Habría que dar la oportunidad a la pedagogía crítica en su formación. Reflexionar en torno a esta, es pensar diferente. Es pensar en "...un movimiento revolucionario de educadores informados a partir de un principio de ética de compasión y justicia social..." (McLaren, 1994), es dar respuesta, entre una gran variedad de preguntas, a ¿cómo es que me convertí en lo que el mundo ha hecho de mí? Es buscar una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia, donde se trate al sujeto como persona. Es comprometerse con los marginados, los pobres, los miserables de este mundo globalizado.

Es tener presente, que se vive un tiempo en el que el sujeto humano parece haber perdido el control de su destino, como que va sin proyecto, sin utopía. Hoy ya no se pregunta por lo verdadero sino por la utilidad que tiene el conocimiento.

Es reconocer que el sistema educativo produce individuos para que operen dentro de los intereses del Estado, para que sostengan el estatus quo. Hay que reconocer que los maestros, tal como lo indica Peter McLaren (2002) desde esta perspectiva, quedan reducidos a dependientes o empleados del imperio, en cuyo contexto sus sueños, deseos y voces son silenciados para remover cualquier distracción o desviación que pudiera darse con relación a las demandas que la industria hace a la escuela para que genere un modo de pensar más empresarial entre los futuros trabajadores y una fuerza más sumisa, devota y eficiente.

Es darse cuenta de que, en estos tiempos de globalización, de políticas acomodaticias, solo se vislumbra un futuro incierto.

Donde los estudiantes, desde la perspectiva neoconservadora, se enfrentan a una escuela identificada como entidad anexa al mercado de trabajo, donde el análisis se da en un lenguaje tecnocrático de la teoría del capital humano. Donde el modelo de escuela se ha transformado, de acuerdo con Giroux, en el almacén de la compañía.

En esta lógica se forma hoy en día a los estudiantes, enseñándolos a vincular la ciudadanía con los imperativos de la ganancia, las normas de relaciones de mercado y la política de la bolsa, donde los intereses como individuo, como corporación o país, son valorados por encima de los intereses de la humanidad.

En resumen, la escuela de hoy favorece al que tiene dinero y poder, a la clase dominante, "...desempeña un papel principal en la legitimación de la desigualdad, ...en socializar a los estudiantes para que acepten las características desiguales de la gran sociedad" (McLaren, 2002, p. 26).

Por consecuencia, la cultura dominante continúa enloqueciendo, degradando el proceso de trabajo, alentando el consumo de mercancía volátiles y manteniendo el mecanismo de mercado como la base para la distribución de riqueza y estatus, lo que contribuye a empobrecer la vida emocional y a degradar la vida diaria.

En esta realidad, en este contexto globalizado de capitalismo salvaje. ¿Cuál es la posición pedagógica adecuada? ¿Qué tipo de hombre se debe formar? ¿Qué hacer para contrarrestar el racismo? ¿Cómo lograr distribuir mejor la riqueza? ¿Cómo dejar de ser una forma vacía llena de las fantasías del otro? ¿Cómo mirar diferente y lograr el entendimiento? Para responder a estas interrogantes, es pertinente definir lo que se entiende por el término pedagogía y por pedagogía crítica.

Pedagogía

La pedagogía es un término no fácil de definir. En su origen significó la práctica o la profesión del educador, luego pasó a significar cualquier teoría de la educación, entendiendo por teoría no solo la elaboración ordenada y generalizada de las modalidades y de las posibilidades de la educación, sino también una reflexión ocasional o un supuesto cualquiera de la práctica educativa (Diccionario Ciencias de la Educación, 1997).

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica, definida informalmente en las últimas décadas como la "nueva sociología de la educación" o "teoría crítica de la educación", analiza a las escuelas en su medio histórico, político y social que caracteriza a la sociedad dominante (McLaren, 1994, p. 159).

Subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social. La pedagogía crítica presupone siempre una visión particular de la sociedad. Se basa en un proyecto de fortalecimiento.

La pedagogía crítica constituye una forma de pensar en relación con la negociación y transformación de la relación entre la enseñanza en el salón de clases, la producción del conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela, y las relaciones sociales y materiales de la comunidad, la sociedad y el país (McLaren, 1998).

Concepción pedagógica donde los educadores se han de percatar de que es totalmente imposible alcanzar un nuevo orden mundial sin crear antes en casa un nuevo orden moral (es decir, en las aulas y en los hogares de la nación)—un orden moral que rechace el reto a las verdades recibidas y a las convicciones aceptadas que han provocado la actual crisis de historia e identidad (McLaren, 1984).

Etimológicamente proviene del griego *paidagoguía*, que se entiende como el arte de educar a los niños. El problema en la definición se basa en el hecho de que frecuentemente se confunde el término educación y pedagogía.

El sociólogo Emilio Durkheim —a principios del siglo XX—, intentó precisar el contenido de este concepto, considerándolo como una teoría práctica de la educación. Él determinó que el papel de la pedagogía no es el sustituir a la práctica, sino el de guiarla, esclarecerla y ayudarla. En esa época, la pedagogía aparece como un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica. O sea, la educación es un fenómeno social que tiene muchas facetas, una de las cuales es la acción propiamente dicha. Otra es la reflexión sobre esta acción (la pedagogía). Las otras son los componentes históricos, sociológicos y políticos.

Desde esta perspectiva, —la pedagogía como reflexión de la acción educativa— según Giroux(1990), se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados; como profesores y estudiantes se posesionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder y conocimiento. La "pedagogía" también hace referencia a cómo nos representamos a nosotros mismos, a los otros y a las comunidades en las que hemos elegido vivir.

El rol del profesor en la pedagogía crítica

Considerando esta posición pedagógica adecuada para lograr este nuevo orden moral, de entrada, se requiere de maestros críticos que posibiliten que los estudiantes piensen críticamente, que los capaciten para comprender mejor el porqué de sus vidas. Educadores con la responsabilidad de construir una pedagogía de la "diferencia", que intenten situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.

Una política de la diferencia que rearticule y moldee la identidad, de forma que los estudiantes pueden rechazar activamente el rol de esclavo cultural y de centinela del estatus quo, para reclamar, remodelar y transformar su propio destino histórico (McLaren, 1984, p. 43).

Que permitan que los estudiantes sean capaces de formar redes de negociaciones, espacios que se orienten hacia la construcción de relaciones íntimas y de patrones comunales coarticulados en las aulas y en las comunidades circundantes, y que se tomen en serio el proyecto de la liberación humana y de la justicia social.

Donde los maestros reconozcan a sus alumnos como personas con historicidad propia, con saberes previos, producto de sus experiencias. Que en su desempeño pedagógico tomen en cuenta estos saberes que el alumno lleva a la escuela. Que como lo indica Giroux (1990), los programas escolares sean comprendidos en términos de una teoría del interés y una teoría de la experiencia.

Por teoría de interés quiere decir que el programa refleje los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representa, las relaciones sociales que afirma o descarta. Por teoría de la experiencia se refiere a que el programa es

una narrativa construida históricamente, que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza (McLaren, 1984).

En esta estrategia, es fundamental el pensamiento dialéctico; una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función.

Proceso en el que descubran contradicciones y al ser reveladas, se recree un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. En este enfoque dialéctico, los elementos están considerados como mutuamente constitutivos, no separados y distintos. La contradicción puede de esta manera ser distinguida de la paradoja: hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra (McLaren, 1984).

En fin, profesores intelectuales transformativos (Giroux, 1990) que eduquen a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos; que hagan lo pedagógico más político y lo político más pedagógico, donde demuestren que la instrucción escolar representa una lucha para determinar el significado en torno a las relaciones de poder. Es decir, lo político más pedagógico, significa servirse de formas de pedagogía que encarne intereses políticos de naturaleza liberadora; que traten a los estudiantes como sujetos críticos; hacer problemático el conocimiento; recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un proyecto cualitativamente mejor para todos.

POR UN CONOCIMIENTO EMANCIPATORIO

Así, desde esta posición pedagógica, el pronunciamiento es por un conocimiento emancipatorio —como lo llama Habermas o directivo según Giroux—, que intenta reconciliar y trascender la opción entre el conocimiento técnico y el práctico.

El conocimiento técnico (similar al conocimiento productivo de Giroux), es entendido como el conocimiento que puede ser medido y cuantificado; basado en las ciencias naturales, utiliza métodos analíticos hipotético —deductivos o empíricos y es evaluado por, entre otras cosas, coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y exámenes, todos los cuales son usados por los educadores para clasificar, regular y controlar a los estudiantes.

El conocimiento práctico, apunta a ilustrar a los individuos de modo que puedan dar forma a sus acciones diarias en el mundo. El conocimiento práctico se adquiere en general mediante descripciones y análisis, en forma histórica o de desarrollo de situaciones sociales, y está articulado para ayudar a los individuos a comprender los hechos sociales en curso y situacionales.

Un conocimiento emancipatorio, que nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. Que apunte a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva (McLaren, 1984).

En esta reflexión se entiende que, la perspectiva crítica radical, Giroux (1990) ha insistido en que las funciones primordiales de las escuelas son la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Por lo tanto, las escuelas como instituciones solo podrán ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía.

La educación, como lo dice Paul Willis (1993), no persigue la igualdad, sino la desigualdad. Su propósito principal es el de la

integración social de una sociedad de clases. La escuela proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. En sentido cultural, funciona para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses y forma parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

La vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y las de las esquinas colisionan y donde los maestros, los estudiantes y los administradores escolares frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas.

De tal manera que, el conocimiento adquirido en la escuela, o en cualquier lugar, nunca es neutral u objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares.

Desde esta visión donde se reconocen los problemas de género, raza y sexo. La apuesta es por un quehacer crítico tanto del profesor como del alumno que permita a través del pensamiento dialéctico, analizar a la escuela y al sujeto como persona histórica, política y social, y entender así cómo es que por medio de un proceso de socialización realizado por instituciones culturizantes y legitimadas por la cultura dominante, como la escuela y la familia, es que me he convertido en lo que el mundo ha hecho de mí.

En este enfoque dialéctico, la reflexión apunta a alcanzar eventos pedagógicos que rompan, moldeen y reestructuren los imaginarios sociales tanto del profesor como de los estudiantes. Como sucede en el caso de "La sociedad de los poetas muertos", donde el maestro Jhon K., lucha por formar estudiantes con carácter y decisión propia, "librepensadores".

La lucha es por la formación de este hombre "librepensador", sujeto político que rechaza el autoritarismo, las tradiciones que solo permiten reverenciar lo que ya es, que sabe decidir, crítico y reflexivo, el que dejará de ser una forma vacía llena de las fantasías del otro, porque será él. Es este con el que solidariamente se podrá luchar por una sociedad sin racismo, más justa e igualitaria.

En este contexto neoliberal, de fluidez, ¿cómo formar al profesor de hoy? ¿Es suficiente que sepa navegar en la red, que conozca de la disciplina que imparte y de su didáctica, que le guste leer?

Cuando en la cotidianidad escolar y en las políticas nacionales se sigue ponderando el examen como indicador central en el aprovechamiento escolar, que viene a dar continuidad al estudiar para el examen y, no a generar un espíritu formativo, investigativo, que de alguna forma haga sentir en el estudiante su interés por conocer, por aprender; que pueda sentir la necesidad de aprender.

La escuela de hoy, ¿cómo piensa a sus estudiantes?, ¿desde dónde los piensa? ¿El profesor los piensa? ¿Cómo los piensa? Estas y otras interrogantes, con seguridad, se plantean a diario los docentes, los preocupados por el conocer y el hacer de lo educativo en el aula escolar. Los preocupados en enseñar a aprender a aprender.

En este marco, difícilmente se puede arriesgar alguna propuesta en relación con la formación de los profesores. Sin embargo, con todo y lo que esto implica y, centrando la atención en el sujeto que se forma para formar a sus alumnos, se puede expresar que, en la formación de los profesores además de ponderar las teorías pedagógicas contemporáneas se debe trabajar en nivel de pericia en metodología que permita una intervención pedagógica que acerque la teoría con la práctica que en la docencia logre una interacción conceptual teórica y práctica en sus estudiantes.

Es decir, todo profesor en formación inicial y continua debe conocer e implementar, considerando el contexto cultural y disciplinar, enfoques centrados en la persona que aprende en donde la planeación escolar contemple el aprendizaje basado en problemas, en estudio de casos, entre otros; que permitan evidenciar las competencias que el estudiante adquiere durante sus estudios. Competencias que la vida en sociedad y en el desempeño profesional le viene demandando.

Una expertía, en donde el profesor es capaz de pensar a sus estudiantes, en pensar su desarrollo profesional, en su vida en sociedad. Que desde lo institucional se piense y atienda el saber, el hacer, el ser y el saber convivir de los estudiantes.

APUNTES FINALES

El propósito central de esta investigación se sustenta en rescatar las acciones que pone en práctica el docente para lograr que los alumnos que trabajan se apropien del conocimiento escolar del grado que cursan y conocer las actitudes que asume frente a dichos alumnos.

Se inició tomando en consideración los supuestos de que la actitud que el docente asume con los alumnos que trabajan es elemento fundamental para poder interpretar lo que hace en el aula con ellos; que el docente implementa estrategias limitadas para ayudar a que este tipo de alumnos acceda a los contenidos escolares del grado; y que las actitudes que despliega tienen una relación de dependencia directa con los avances en los conocimientos escolares de estos alumnos.

En la construcción del objeto de estudio se aprecia que el trabajo infantil es tan antiguo como la misma humanidad. En las sociedades recolectoras y cazadoras y, posteriormente, en las dedicadas a la agricultura sedentaria, es normal ver que los niños ayuden a los adultos en diversas tareas.

Frente a los problemas de miseria y de crisis muchos niños se incorporan a la fuerza de trabajo y se ven en la necesidad de descuidar o abandonar su educación, muy a pesar de su declaración de gratuidad. Pero, que en realidad se constituye en un grave problema de presupuesto familiar, bajo las formas de útiles escolares, de uniformes y de "cuotas voluntarias".

En el marco de esta situación, ¿qué actividad didáctica realiza el docente en beneficio de los alumnos que trabajan? ¿En qué consisten las ayudas pedagógicas? ¿El alumno que trabaja presenta más dificultades en el aprendizaje que el que no trabaja? ¿Qué opinan acerca del trabajo los alumnos que trabajan? ¿Cómo relaciona el trabajo con la escuela? ¿En qué les beneficia en su educación?

Al reflexionar sobre estas interrogantes, encontramos que no se da, cuando menos en los eventos observados, actividad específica en beneficio de los alumnos que trabajan. Por lo tanto, difícilmente se podrá saber si éstos requieren más atención para que se apropien del discurso escolar, o si para ellos es de mayor facilidad, ya que en sus relaciones sociales y laborales se han apropiado de un

discurso, de un capital cultural que bien valdría la pena considerar y rescatar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos niños que estudian y trabajan opinan que el trabajo es de gente inteligente, de gente capaz, útil, productiva, y que el asistir a la escuela les propiciará un mejor futuro, un mejor trabajo cuando sean grandes. O sea, se educan en la idea de preparase para enfrentar un mundo de trabajo, de empleo, de subempleo, que ya empiezan a conocer. No serán los hombres del mañana, no serán los que llevarán el sustento en su hogar. Sino que lo son hoy. No hay por qué esperar el futuro, ellos ya lo viven, son los pequeños hombres que con su esfuerzo sobreviven y buscan prepararse para lograr un mejor nivel de vida.

Así, se tiene que aún con las reformas educativa que se han dado y que dan hoy en día, los maestros no han logrado atender a sus alumnos de manera que les sea posible conocer sus roles extraescolares y considerar los saberes que éstos han adquirido fuera de la escuela. O sea, desconocen si sus alumnos realizan algún tipo de trabajo fuera de la escuela y de sus casas.

Hoy por hoy, el docente, quizá por indiferencia, por falta de tiempo o porque simplemente no le interesa, parece que desconoce que los alumnos que trabajan han interiorizado un cúmulo de conocimiento generados y desarrollados a partir de la interacción que establecen con clientes, patrones y compañeros de trabajo. Saberes que pudiesen ser aprovechados en la intervención pedagógica, para generar un ambiente de confianza hacia el interés por la escuela.

Sin embargo, los niños que estudian y trabajan reciben un trato basado simplemente en el papel que deben cumplir como alumnos, reducidos a un número y un nombre en la lista y dejando de lado toda su historia como individuos.

Por tanto, es pertinente señalar que el compromiso no es solo del maestro, sino que es de todos. Ya que, no obstante, los acuerdos oficiales, las recomendaciones de organismos internacionales y demás medidas y estrategias planteadas para tal efecto, continúa la desatención hacia este tipo de escolares. Estos son considerados y tratados al interior del aula igual que los demás. ¿Es acaso que el maestro no logra percatarse de esta realidad o no tiene los referentes teóricos suficientes para atenderlos? ¿O que las políticas educativas y de desarrollo nacional no le permiten acceder a estos niveles de atención con sus alumnos?

Así que la actitud del docente es determinante en el aprendizaje de los alumnos y tiene que ver con lo cognoscitivo y los valores. La infancia reviste una gran importancia; científicos, políticos, profesionistas y padres de familia así lo expresan y a la vez han contribuido al cambio de perspectiva y de actitud en el trato del niño. Sin embargo, la infancia sigue siendo un eslabón débil, frágil, que vive a expensas de las facilidades que puede proporcionarle la sociedad adulta para el desarrollo de su potencial.

La oposición entre el adulto y el niño se refleja en categorías diferentes de cómo apreciar el mundo, de observarlo en perspectiva, de utilizarlo para proyectar inquietudes, intereses, conflictos y alternativas.

Entre el adulto y el niño se da el encuentro de dos formas de configurar un mundo deseado: la utopía y la fantasía. Coincidimos con Elizondo (1993), cuando afirma que "las utopías son para los adultos, los niños viven el dominio de la fantasía... [y que]... hay una diferencia drástica en ello, en una se invierten esfuerzos y recursos racionales, en la otra se disfruta la labor, el trabajo realizado". O sea, mientras que las utopías conforman las expectativas e intereses de los adultos, buscan un propósito y son para aquellos que las entienden, las fantasías, en cambio, se crean por placer, para jugar y retozar en imágenes, diálogos, relaciones; son hechas para disfrutarse, en ellas los niños realizan el deseo de hacerlo.

Consideramos pertinente puntualizar que lo expresado aquí no descalifica ni justifica en ningún momento el desempeño pedagógico de los docentes observados. Ya que ellos, al igual que sus alumnos, tienen también su propia historicidad como seres humanos.

Pero se debe tener presente que el hombre —el adulto—, crea sus propias expectativas, labra su futuro. Los niños no. Ellos lo van construyendo con el apoyo de sus familiares, de sus maestros, de sus amigos; es pues, necesario mostrarles el camino, ir venciendo los obstáculos junto con ellos.

Compartimos la opinión de (Scherer, 1995) cuando declara que el maestro "más que una figura imponente, debe ser una persona que motive al niño, que lo invite a compartir historias y aventuras... En una palabra: el maestro debe ser la persona que lo impulse en su formación, que le muestre el horizonte" (p. 159).

Reconocemos que la problemática infantil debe ser entendida como un conflicto sociopolítico, que los problemas por los que

atraviesa la infancia se han agravado considerablemente —en algunos de sus aspectos— al introducirse las políticas neoliberales impuestas por los organismos internacionales y aplicadas por la administración pública. Estas políticas se caracterizan por la acentuada desigualdad económica y social en que el reparto de la renta, más que redistribuir los productos, redistribuye pobreza.

Por poner solo un ejemplo, la actual gestión estatal ha reducido y reorientado el gasto público, particularmente en materia de bienestar social, lo que tiene múltiples repercusiones, particularmente en la acumulación de rezagos en educación, vivienda y salud.

REFERENCIAS

Arenal, S. (1991). *No hay tiempo para jugar ... (niños trabajadores)*. México: Ed. Nuestro Tiempo.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ed. Paidós.

Bárcena, A. (1990). *Los niños de la calle.* Revista *Cero en conducta*, 5 (22), 5-8. Recuperado de: https://www.ceroenconducta.org/Revistas/Revista21-2/Revista21-Sello%20%28arrastrado%29%201.pdf

Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *La escuela capitalista*. México: Ed. Siglo XXI

Barker, J. A. (1990). *El poder de una visión* [video]. https://www.dailymotion.com/video/x5g80bp

Berger, P. y Luckman, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Ed. Akal.

_____ (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ed. Morata.

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1988). *La reproducción*. 2 ed. Barcelona: Ed. Laia.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas.* Buenos Aires: Ed. Gedisa.

_____. (1990). *Lo que quiere decir hablar*. En Sociología y Cultura (pp. 119-134). México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2002). *Lo que significa hablar*. *Revista Colombiana de Educación*, (42).

Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1994) *En la vida diez, en la escuela cero.* México: Ed. Siglo XXI.

Castañeda F., Martínez, S. y Martínez, R. (1999). *Enseñanza y aprendizaje estratégico. Modelo integral de evaluación e instrucción*, en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. (4), 251-262

Coll, C. y Solé, I. (1990). *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, en C., Coll, J. Palacios y Marchesi, A. (Comps.) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Psicología de la Educación. España: Ed. Alianza.

Coll, T. (1994). *Acotaciones teórico. metodológicas al problema de los trabajadores infantiles en la escuela. Memorias. Foro y taller interinstitucional. Trabajo infantil y educación*. México:

Ed. UPN- UNICEF-SEDESO-UABC.
CONALTE. (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. SEP. México: Ed Talleres de CAMSAN.
COPLADESIN. (1993). *Plan Estatal de Desarrollo,* Sinaloa. México: Ed. Impresora y maquiladora litográfica.
Corea, C. y Lewkowics, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Ed. Paidós
Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela* (Vol. 2). España: Ediciones Morata.
Díaz Barriga, F., Hinojosa, M. L. y Daza, D. (1992). *Experiencia y representación: Un estudio preliminar sobre las ideas de trabajo y ganancia en niños trabajadores mexicanos*. México: UNAM
Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1997). México: Ed. Santillana.
Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Barcelona: Ed. Sígueme.
Edwards, V. (1988). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Cuadernos de investigación educativa*, (19) pp. 4-19. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
Elizondo, G. (1993). *Hacia una cultura de los derechos del niño,* en Educar (4) México: Ed. SEP-Jalisco.
Engels, F. (1974). *Origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. (ed. 5). México: Ed. Cultura Popular,
Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Ed. Eudema.
Galeana, R. (1989). *Niños trabajadores, ¿alumno problema?* en Cero en conducta, 16 (4).
Gigengack, R. (1994). *No te hagas esquina: ¿Existen los niños callejeros? Una reflexión sobre el uso de los espacios públicos. Memorias. Foro y taller interinstitucional. Trabajo infantil y educación*. México: Ed. UPN-UNICEF-SEDESOL-UABC.
Giruox, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Ed. Paidós
_____. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.* México: Ed. Era.
González, A. M. (1991). *El enfoque Centrado en la persona.* México: Ed. Trillas.
González, J. L. (1992). *Educación: Libertad y Compromiso.* Pamplona, España: Ed. Universidad de Navarra, S.A.

Guzmán, W. (1994). *Algunas formas de maltrato social en México. Maltrato al menor.* México: Ed. Interamericana.
Greenhouse, S. (1998). *El problema del trabajo infantil en el mundo*. Enciclopedia Microsoft Encarta.
Haggis, S. M. (1992). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos -Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Thailand, 1990. Francia: UNESCO.
Hurtado, G. (2011). *México sin sentido*. México: Ed. Siglo XXI.
Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas.* España: Ed. Morato
Laredo, J. (1987). *El proyecto de investigación.* México: UPN.
Lemus, L. A. (1969). *Pedagogía. Temas fundamentales.* Buenos Aires: Ed. Kapelusz. S. A.
Leñero, L. (1976) *La familia*. México: Ed. Edicol.
Lewkowicz, I. (2003). *Encuentro de Miradas y Voces. La experiencia de nosotros. Apuntes para una microfísica del pensar.* Córdoba, Argentina: Paidós.
_____. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Ed. Paidós
López, R. (1993). *Escuela, legitimidad y conocimiento: una mirada desde Bourdieu*, en Colección cuadernos del CISE (4) México: Ed. CISE-UAS.
Martínez, H. y Martínez, R. (1994). *Trabajo Infantil y Planes de ajuste estructural*. Memorias. Foro y taller interinstitucional. Trabajo infantil educación. Ed. UPN. UNICEF.
Mata, E. (1994). *Manual de investigación para elaboración de tesis,* en Educar, (8).
McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Ed. Siglo XXI- UNAM.
_____ (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Ed. Siglo XXI- UNAM.
_____. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelon: Ed. Paidós.
_____. (1998). Bien. *Revista especializada en ciencias sociales y de la educación*. 1 (1).Medina, J. M. y Velázquez, G. (1992). Propuesta Pedagógica para el niño trabajador. DIF. UNICEF. México: Ed. Cosolis.
Mejía, J. (1994). *La convención y el trabajo infantil. MEMORIAS. Foro y Taller Interinstitucional. Trabajo Infantil y Educación*.

México: Ed. UPN-UNICEF-SEDESOL-UABC.
Oria, V. (1995). *La transformación Educativa Nacional,* en Revista *Debate*, (1).
Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar, Críticas y alternativas.* Barcelona: Ed. Laia
Parsons, T. (1990). *El aula como sistema social; en educación y sociedad*. Barcelona: Ed. Icaria.
Pick, S. y López, A. L. (1992). *Cómo investigar en ciencias sociales*. 2da. Reimp. México: Ed. Trillas.
Ponce, A. (1986). *Educación y lucha de clases.* México: Ed. Premiá.
Portelli, H. (1983). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Ed. Siglo XXI.
Ortega y Gasset, J. (1993). *Sobre el estudiar y el estudiante*. Buenos Aires: Ed. La Nación.
Ramírez, A. (1995). *Investigación Educativa, Cuantitativa y Cualitativa. Paradigmas y métodos*, en *Educar* 3 (9).
Ríos, J. A. (1991). *La microetnografía...una opción metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa,* Pedagogía (3).
Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci.* Departamento de Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
Romo, R. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias*. México: Ed. UAG.
Rosaldo, R. (1941). Cultura y verdad. México: Ed. Grijalbo.
Sepúlveda, M. A. (1986). *Análisis de la influencia que tienen algunos factores escolares en el rendimiento escolar en países en desarrollo,* en *Boletín de Investigación Educativa.* 4 (1).
Staelens, G. P. (1993). *El trabajo de los menores.* México: Ed. UAM.
UNICEF. (1994). *Estado Mundial de la Infancia 1994. La espiral* PPA, Educar. 8 (2).
Weiss, E. (1983). *Hermenéutica critica en ciencias sociales*. México: DIECINVESTAV-IPN.
Willis, P. (1993). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta
_____ (1982). *Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales,* 1930-1980, Educación (42)

Zaid, G. (2019). *El poder corrompe*. México: Ed. Pengui Random House.
Zatarain, R. (1993). *Diagnóstico de la Investigación Educativa*, 1992, Revista *Educar*, 1 (4).

SOBRE EL AUTOR

Aniseto cárdenas galindo es originario del Municipio de Badiraguato, Sinaloa, México (1963), es Profesor de Educación Primaria (1982) y Profesor de Educación Media con especialidad en Biología (1988), tiene Maestría en Educación en el Campo de la Formación Docente (1993) y realizó estudios de Doctorado en Educación en el campo de la investigación educativa lo que le mereció obtener el grado con Mención Honorífica en el Centro de Estudios Superiores de Sinaloa-Baja California (2007).

Inició su trayectoria profesional como instructor comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en los altos de su municipio de origen (1978). Se ha desempeñado como maestro frente a grupo en Educación Básica (Primaria y Secundaria) y en los cuerpos técnicos del mismo nivel de la Secretaría de Educación Pública y Cultura.

Director de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25-A (2011-2013), Primer Rector de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) (2013-2017), destacando su gestoría para la mejora de la infraestructura y Desarrollo Académico de la UPES, con el impulso, entre otros, al diseño y aprobación del Programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores, que se imparte en la Región Noroeste de México, y la culminación del proceso de descentralización, con la aprobación y Publicación de la Ley Orgánica de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular "C" en la Facultad de Educación, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Su actividad de docencia e investigación se ha desarrollado en la Formación y actualización de profesionales de la educación, (profesores, licenciados en Ciencias de la Educación, docentes de Bachillerato, de nivel Superior y Posgrado) en torno a las materias relacionadas con Metodología de la Investigación, el Diseño Curricular, destacando el campo disciplinario de la Tutoría Académica. También ha coordinado el Programa de Maestría en Educación, en el Campo de la Intervención Pedagógica y

Aprendizaje Escolar. Ha sido profesor y sinodal de cursos de Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado.

Ha participado como ponente y moderador, en simposios y congresos de carácter nacional e internacional sobre temáticas de formación de profesores (México) y en el Congreso Latinoamericano (Montevideo, Uruguay).

Constancias y Reconocimientos por:

Participar en la elaboración del Programa Institucional de Tutorías de la UAS (2006). Expositor del taller de capacitación en tutorías (2006). Asistir al Primer encuentro de tutorías región noroeste (2006). Asistente del curso métodos de investigación cualitativa (2006). Participar en el taller enseñanza y tutoría adaptada a los estilos de aprendizaje (2006). Instructor del curso taller de capacitación de tutores del nivel medio superior (2006). Asistente en el primer encuentro nacional de tutores (2007). Expositor del taller de capacitación en tutorías (2007). Asistente al encuentro nacional de políticas públicas, para la educación superior (2007). Coordinador académico en el diplomado Formación y actualización docente para un nuevo modelo educativo (2007). Participar en el taller *La creatividad en la formación docente* (2008). Asistir al taller: *La tutoría en la formación de docentes de educación especial* (2008). Ponente en el foro estatal, *La tutoría académica (*2008). Dictar conferencia: *Formación en competencias profesionales* (2008). Ponente en el *Encuentro Internacional Aseguramiento de la Calidad de la Profesión Docente, Red Kipus,* México, (2010). Participar en el Congreso de Valores (2012). Organizador por cuatro ocasiones del Congreso Nacional de Innovación Educativa de UPES (2014, 2015, 2016, 2017). En el 2015, participó junto a un cuerpo de académicos de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), en el Pabellón Educativo de Léala en los Ángeles California. En 2016 invitado por la UNESCO participó en la *Cátedra itinerante de Pensamiento complejo Edgar Morí*n. En el 2016 participó como moderador en la presentación del libro *El sistema educativo en Sinaloa*; en el Congreso-Taller Internacional Educación en Valores, Formación Docente Integral, organizado por la Secretaría de educación Pública y Cultura y, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2016. Presentó su libro *Infancia Diferente*; en la Feria Internacional del Libro (FIL) en Guadalajara, Jalisco 2016.

Del 2017 a la fecha es responsable del eje curricular investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa; dónde imparte cátedra de Métodos y Técnicas de investigación Cualitativos, Proyecto de Investigación, Seminario de Investigación I (procesamiento de datos), Seminario de Investigación II (Informe de investigación), en Investigación acción con los Seminarios de Reflexión acción I y II.

Algunas tesis de posgrado dirigidas:
La influencia docente en la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato de la UAS. El constructivismo y los aprendizajes significativos en la escuela superior de trabajo social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Efectos de la internet en el bachiller. La integración educativa de alumnos/as con discapacidad intelectual en la escuela primaria regular. El profesorado ante la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la escuela primaria. El docente regular y la propuesta curricular adaptada al alumno(a) que presenta discapacidad intelectual integrado en el nivel de primaria. Además de participar como asesor de tesis en diversos trabajos de Licenciatura y Especialización de Género en Educación.

Publicaciones:
Artículos diversos en la Revista Pedagógica de las Unidades UPN en Sinaloa.

Trabajo infantil y rendimiento escolar. Un breve repaso. Revista ROMPAN FILAS, 2002.

Infancia diferente. Un acercamiento a su realidad escolar y laboral, UPN 251, Culiacán, 2002. Publicado en Versión Digital en www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca

Coautor de capítulo del libro: *Uso y apropiación de las TIC's por los docentes*. Experiencias en el proceso educativo. Ed. Juan Pablos. México, 2013.

Autor de capítulo de libro: *Realidades y lo pensado en educación*; en *Teoría y práctica de la profesión Docente*. Ed. Lirio. México, 2013

La Globalización y la Educación. Ed. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. México, 2016

Libro colectivo con sus alumnos/as: *Notas académicas y cuestiones estudiantiles*. Ed. Once Ríos. Culiacán, Sinaloa, México, 2019.

Indiferencia docente
¿Un escombro del huracán llamado progreso?
se imprimió en los talleres de
Multigráfica Publicitaria, S. A. de C. V,
con domicilio en Democracias No. 116. Colonia
San Miguel Amantla, Alcaldía de Azcapotzalco.
C. P. 02700, Ciudad de México,
en el mes de septiembre de 2021.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

En ***Indiferencia docente. ¿Un escombro del huracán llamado progreso?*** se lee, se analiza la situación de marginalidad, de pobreza, del rezago educativo que se presenta en México.

En este texto su autor motiva a la reflexión a través de una serie de interrogantes que va planteando en cada apartado: ¿Cómo lograr que todos los niños reciban educación y atención tal como lo contempla la Constitución Política de México?, ¿Cómo y cuándo se podrá hacer realidad en nuestro país una mejor distribución de las riquezas?, ¿El maestro cuenta con los recursos suficientes para atender a la diversidad cultural que día a día se presenta en el aula?, ¿Cuál es la actitud del docente ante los alumnos que por sus condiciones muy particulares tienen que trabajar? Estas y otras preguntas guían la lectura de este texto el cual reconoce la pobreza que impera en nuestro tiempo y expone la existencia de un número considerable de niños que trabajan, hecho que incide en su rendimiento y formación escolar.

Este libro brinda a sus lectores la oportunidad de ver a su alrededor y conocer un poco lo que acontece en el aula de educación básica con el actuar de algunos docentes y niños que trabajan.

ISBN: 978-607-99011-4-1

9 786079 901141

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA